

CONFLICTO ESCOLAR: MANIFESTACIONES Y SOLUCIONES DESDE LA  
MIRADA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL  
COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB EN EL AÑO 2013

PEGUY CATHERINE CEBALLOS ROSERO



UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL  
SANTIAGO DE CALI  
2016

CONFLICTO ESCOLAR: MANIFESTACIONES Y SOLUCIONES DESDE LA  
MIRADA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL  
COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB EN EL AÑO 2013

PEGUY CATHERINE CEBALLOS ROSERO

Informe final de investigación presentado para obtener el título de  
Trabajadora Social

Directora  
Lady Johanna Betancourt Maldonado  
Trabajadora Social, Magister en Psicología

UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL  
SANTIAGO DE CALI  
2016

## **Dedicatoria**

*A ti, mi angelito verde que ya no te encuentras con nosotros y que cada día  
extrañamos por tu hermosa y alegre presencia...*

*A ti, querido hermano que a pesar de marcharte a corta edad me dejaste miles de  
enseñanzas...*

*A ti, querido hermano porque creíste en mí siempre...*

*A ti, querido hermano que cada día iluminabas nuestros días con tu maravillosa  
sonrisa...*

*A ti, querido hermano va dedicado este trabajo porque sé que desde el cielo siempre  
me estás apoyando y guiando...*

*A ti, querido hermano, solo me resta decirte infinitas gracias por ser mi hermanito  
amado y llenar mi vida de grandes aprendizajes, por enseñarme el valor de la vida  
y del amor, a ser fuerte y sonreír a pesar de las adversidades...*

*Te amo hermanito...*

## **Agradecimientos**

*Quiero dar gracias a Dios por haberme permitido llegar hasta este punto, por estar en cada instante de mi vida y por todas las bendiciones que me da...*

*A las personas del colegio Porfirio Barba Jacob quienes permitieron que este trabajo fuera posible, especialmente a la docente y los/las estudiantes que participaron de la investigación, enriqueciéndola de manera muy grata.*

*A mi hermosa mamá, que con su grande amor, siempre me da las fuerzas y la motivación para seguir luchando, por sus valiosos consejos, sus valores, y por su comprensión. A mí querido papá por enseñarme lo que significa el compromiso, el amor por los demás y la humildad. A mi hermana y mi sobrino quienes reconfortan mi espíritu cada que los veo. A mis abuelitos por sus sabios consejos y cuidados, por sus cálidos abrazos y besos. A mi novio por su valiosa ayuda, por convertirse en uno de mis sustentos, por decidirse luchar a mi lado y por su paciencia. A todos mis seres queridos por ser mi baluarte y mi motivación de salir adelante... Los amo!!*

*A mi directora de monografía, la profe Lady Johanna Betancourt, por su apoyo, paciencia, ayuda y comprensión; por su valioso compromiso que han posibilitado guiar y retroalimentar este trabajo, permitiendo que sea posible.*

*A mi amigo y maestro, el profe Chucho, que además de ser mi constante guía en la vida, se ha convertido en uno de los seres más cercanos, enseñándome a ver el lado positivo de las situaciones, especialmente de las personas, por enseñarme a luchar y seguir adelante, gracias por la complicidad y por los momentos compartidos...*

*A todos los profes de Trabajo Social por su hermosa labor como docentes, quienes han enriquecido mi vida académica; especialmente a la profe Olga Lucia Moreno, a la profe María Teresa Rincón y al profe Octavio Berrio, quienes han sido parte importante en mi formación profesional, aportándome con sus valiosas experiencias y conocimientos.*

*A mis grandes amigas Pato, Adri y Maryi, por estar conmigo en las buenas y en las malas, pero sobre todo por mostrarme el verdadero valor de la amistad a través del tiempo, por darme las fuerzas y el ánimo cuando lo he necesitado.*

*A todos aquellos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo de grado, muchas gracias!*

## Tabla de Contenido

Introducción .....	6
Capítulo 1 Sobre el objeto de estudio .....	9
1.1 Antecedentes.....	9
1.2 Justificación .....	14
1.3 Pregunta Investigación.....	16
1.4 Objetivos .....	16
1.4.1 Objetivos Generales .....	16
1.4.2 Objetivos Específicos .....	16
1.5 Estrategia metodológica.....	17
1.5.1 Organización de la información .....	19
1.5.2 Población que se incluyó en el estudio.....	22
Capítulo 2 Marco contextual .....	28
2.1 Situación de la discapacidad .....	32
2.2 Marco legal y normativo de la discapacidad .....	33
2.3 Marco legal y normativo de la educación .....	36
Capítulo 3 Marco de referencia teórico-conceptual .....	39
Capítulo 4 Significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes .....	56
Capítulo 5 Manifestaciones del conflicto escolar .....	67
5.1 Conflictos agresivos.....	69
5.1.1 Manifestaciones físicas del conflicto escolar .....	70
5.1.2 Manifestaciones verbales del conflicto escolar .....	77
5.1.3 Manifestaciones simbólicas del conflicto escolar .....	81
5.2 Conflictos no agresivos.....	87
Capítulo 6 Soluciones frente a las manifestaciones del conflicto escolar propuesta por los/las estudiantes .....	91
6.1 Soluciones en las cuales sólo intervienen los actores o protagonistas del conflicto escolar.....	92
6.2 Soluciones donde intervienen terceras partes.....	96
Conclusiones .....	104
Recomendaciones.....	108
Referencias bibliográficas .....	110
Anexos	

## **Introducción**

Este estudio aborda las manifestaciones y soluciones del conflicto escolar a partir de los/las estudiantes del grado tercero de la institución educativa Porfirio Barba Jacob, quienes identificaron las diferentes expresiones del conflicto y expresaron posibles resoluciones a este fenómeno al interior del entorno educativo. En este sentido se hace necesario aclarar dos aspectos, uno, que la población con la cual se trabajó, el grado tercero de la institución, cuenta con inclusión educativa, es decir, que de esta población hicieron parte niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad. No obstante, no se retoma esta última categoría como central, porque el análisis del conflicto escolar no se hizo a partir de la discapacidad como una condición para que este exista o no. Y dos, el conflicto se abordó desde su dimensión relacional, entendiéndolo como un elemento transversal de las relaciones humanas, reconociendo la diferencia y complementariedad entre las personas, independientemente de que tengan una característica física o mental particular. Por ello, aunque podría hacerse ese énfasis, no fue el caso de este estudio, sino que se orientó sobre cómo se piensa, se siente y se vive el conflicto en una población heterogénea, como la habría en un contexto social mayor donde somos unos y otros desde las particularidades y habilidades diversas.

Esta perspectiva del conflicto, posibilita comprender al otro a partir de sus historias de vida, experiencias, cosmovisiones, puntos de vista, maneras de significar, de comportarse y de ser. Es reconocer el conflicto como una herramienta que puede fortalecer las relaciones sociales de forma constructiva, en pro de la convivencia entre todos los sujetos.

En este trabajo de grado se interpretan las expresiones y soluciones del conflicto escolar de acuerdo con los significados, traducidos en los aspectos simbólicos, interaccionales y del lenguaje de los/las estudiantes, reconociendo la manera en que el contexto incide en la forma de comprender y asumir el conflicto en la institución educativa. Lo anterior, a partir del presupuesto de que la participación activa de los diversos miembros de la comunidad escolar, especialmente de los niños, las niñas y adolescentes (quienes principalmente protagonizan el

conflicto escolar), es fundamental para incidir en una intervención pertinente y efectiva en los conflictos y así prevenir manifestaciones violentas, como el denominado “matoneo” en los contextos educativos e incluso en otros espacios sociales.

La intervención en los conflictos, requiere visibilizar al sujeto en relación con sus necesidades sentidas y tener en cuenta las experiencias cotidianas que puedan aportar en la construcción de sociedades más justas, respetuosas, cooperativas y equitativas en clave del conflicto como elemento de las relaciones humanas y potencial de transformación.

Para contribuir al logro del propósito planteado la pregunta orientadora fue: ¿Cómo se manifiesta el conflicto escolar, según los y las estudiantes del grado tercero del colegio Porfirio Barba Jacob de la ciudad de Cali y las soluciones que ellos/as proponen para este tipo de manifestaciones? Derivado de este interrogante, se formularon tres objetivos específicos: comprender los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes del grado tercero; caracterizar las manifestaciones del conflicto escolar en el grado tercero y por último, caracterizar las soluciones propuestas por los y las estudiantes frente a las manifestaciones del conflicto escolar.

Con el fin de enmarcar los objetivos señalados, se presenta en primer lugar, una revisión de los diferentes estudios realizados con anterioridad, que permitieron evidenciar los avances logrados a nivel iberoamericano, nacional y local acerca del conflicto escolar. A partir de este rastreo se hizo posible definir el problema de estudio, diseñar una justificación, plantear los objetivos, así como la estrategia metodológica para recolectar y analizar la información.

Seguido, se presenta el contexto en el cual se enmarcó la investigación y se indica el desarrollo de los referentes teórico – conceptuales, retomando los postulados de la Fenomenología de Alfred Schutz y de la Psicología Cultural de Jerome Bruner, así como la noción del conflicto desde Randall Collins, Marínés Suares, Eduard Vinyamata y demás

autores que sirvieron de base para comprender el conflicto escolar desde la perspectiva relacional, según las interacciones, construcciones sociales y de significado.

En este sentido, a partir de la revisión teórica y dando respuesta a los objetivos de la investigación, se construyeron tres categorías de análisis, las cuales orientan la exposición de los hallazgos: la primera categoría hace referencia a los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes, de acuerdo con su contexto e historia.

La segunda categoría alude a las manifestaciones del conflicto escolar, entendidas como aquellas expresiones del conflicto evidenciadas en el ámbito educativo, los cuales fueron identificados por las personas participantes. En la tercera y última categoría de análisis, se abordan las soluciones frente a las manifestaciones del conflicto escolar, propuestas por los/las estudiantes, en la cual se describen e interpretan dos tipos, aquellas soluciones en las que sólo intervienen los protagonistas del conflicto y aquellas soluciones en donde intervienen terceras partes.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones logradas, esperando contribuir en la comprensión del conflicto escolar como un elemento transformador y constructivo de las relaciones sociales que puede incidir en la prevención y abordaje de la violencia escolar.



# CAPÍTULO 1

## Sobre el objeto del estudio

### 1.1 Antecedentes

El conflicto escolar es un elemento fundamental de las relaciones en la escuela, sobre el cual se ha venido investigando mucho; por esto, se resalta la importancia de comprenderlo desde las diversas dimensiones sociales, pedagógicas y relacionales en que se desarrolla.

Desde el ámbito iberoamericano, Leiva (2007) en su investigación *Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales* de la Universidad de Málaga en España. Propuso conocer y comprender las concepciones que tienen los profesores sobre la interculturalidad y sus percepciones de los y las estudiantes de origen inmigrante, así como los conflictos y las situaciones de convivencia que se experimentan en el contexto educativo, indagando en las estrategias de gestión y resolución de conflictos y en las acciones educativas que los docentes consideran interculturales. La metodología se ubicó en el paradigma interpretativo, siendo una investigación cuali – cuantitativa; utilizando técnicas como el diseño e implementación de un cuestionario como instrumento de información, así como la planificación y desarrollo de cuatro estudios de caso hacia docentes, a través de la entrevista, recopilación documental, y observación por medio del diario de campo.

El autor en su estudio concluyó que para que se dé la aplicación de acciones educativas interculturales, se deben producir cambios en diversas dimensiones de la docencia como: lo cognitivo, emocional, procedimental y ético; incluyendo también transformaciones a nivel estructural de las instituciones educativas, que reconozca la participación de la sociedad en su conjunto en los centros educativos como escenarios vivos y en permanente cambio, así como el asumir la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la propia convivencia social y

educativa, que permitan adquirir competencias interculturales para la gestión positiva de los conflictos de este tipo.

González, et. al. (2009) en la investigación *Manejo y Resolución de conflictos escolares* propuso diseñar una escala de autoeficacia para el manejo y resolución de conflictos en líderes comunitarios, determinando su validez y confiabilidad, midiendo varias dimensiones del conflicto, tales como: provención del conflicto, gestión emocional, competencia social, abordaje y tratamiento de conflictos, aprendizaje sobre el conflicto y crecimiento y transformación personal, las cuales pretendieron medir las dimensiones de las capacidades de los y las líderes comunitarios(as) en sus roles de actores(as) e interventores(as) en el conflicto. Es una investigación de tipo descriptiva, realizada en el Estado de Zulia, Venezuela, aplicada a 60 miembros de 12 consejos comunales de los municipios de Maracaibo y San Francisco, para medir el nivel de autoeficacia en el manejo y resolución de conflictos, concluyendo con la relación recíproca e interdependiente de las dimensiones evaluadas frente a la forma en cómo se puede abordar el conflicto.

Por último Paulin, et. al. (2006) en la investigación *Concepciones de los directivos del nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar*, presentaron los resultados acerca de los sentidos y concepciones que los equipos directivos de la escuela media construyen sobre la emergencia de conflictos entre el orden normativo escolar y los/las estudiantes. Desde una perspectiva teórica psicosociológica y una metodología cualitativa, reconstruyeron los tipos de conflictos a los que se abocan más frecuentemente los directivos en su práctica; las argumentaciones producidas para explicar su emergencia y las modalidades de abordar y posicionarse frente a los conflictos.

En este estudio se realizaron entrevistas individuales y grupos focales, técnicas que permitieron identificar los diversos tipos de conflicto gestados en las instituciones educativas en donde se desarrolló el estudio, concluyendo en reflexiones interpretativas frente a dichas expresiones del conflicto escolar.

Con respecto al conflicto escolar en el entorno colombiano, Valderrama (2001) en su estudio cualitativo *Nociones del conflicto en actores escolares*. Retomó aspectos teóricos, tanto de la psicología, la sociología y la psicosociología, brindando un panorama amplio a las formas en cómo se entiende el conflicto escolar en las instituciones educativas, para esto realizaron entrevistas a los/las diferentes actores (as) de la escuela (profesores, directivas y estudiantes). Lo que permitió establecer un panorama del abordaje y manejo que las instituciones educativas le dan a las expresiones del conflicto escolar, incluso desde las nociones propias que tiene la comunidad educativa estudiada sobre el conflicto.

El autor, concluyó el estudio haciendo énfasis en la relativa ausencia de propuestas pedagógicas que contemplen el conflicto como elemento dinamizador de la formación del sujeto y de la construcción de saberes específicos. Afirmando que no existe preocupación por asumir el conflicto escolar desde el ámbito pedagógico.

En este mismo sentido, Díaz (2007) en su estudio *Propuesta pedagógica participativa para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violenta*, definió construir e implementar una propuesta pedagógica participativa que transforme el contexto escolar para incidir en la convivencia y resolución de conflictos entre los y las estudiantes por las vías no violentas en el Centro Educativo “La Plazuela” del municipio de Zapatoca Santander; el cual buscó realizar un diagnóstico de las características de los conflictos presentados entre los y las estudiantes de la institución educativa, así como los mecanismos de resolución de conflictos entre los mismos.

Esta investigación fue de tipo cualitativo, la cual contó con la metodología de Investigación Acción Participativa, incluyendo técnicas como: la observación participante, entrevistas semiestructuradas y a profundidad, talleres y revisión documental. En la cual participaron 77 estudiantes entre cuarto y noveno grado, 40 padres de familia y 9 maestros más el director de la institución educativa. En los resultados se evidenciaron cambios importantes en los y las estudiantes y profesores que participaron de los talleres, sin embargo,

se observó que las familias participaron de forma escasa en el proyecto, siendo ésta la dimensión en donde se obtuvo menores resultados. Se denotaron cambios significativos en los y las estudiantes, en lo referente a la disciplina en el aula, la identificación grupal positiva y la modificación de estigmas y prejuicios interiorizados en cambios de la conducta personal.

Respecto a estudios realizados desde la Universidad del Valle, se encuentran las siguientes investigaciones desarrolladas en la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano:

En la monografía *La promoción de la convivencia en el colegio Agustiniiano de Palmira. Una mirada al proceso participativo desde la comunidad educativa*. Orozco y Meléndez (2010), se interrogaron por la identificación y la caracterización de la estrategia de promoción de convivencia educativa en el colegio Agustiniiano de Palmira y su incidencia en las relaciones sociales establecidas en la comunidad educativa. Realizaron la identificación de los criterios para las estrategias de promoción de la convivencia y su forma de materializarse, así como el reconocimiento del rol educativo de cada miembro perteneciente a dicha institución educativa, los cuales inciden en las relaciones establecidas entre la comunidad educativa. Es un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, a partir de la reflexión y análisis de las estrategias de convivencia, el cual implementó el método cualitativo como forma de aproximarse a lo investigado por medio del reconocimiento de la subjetividad, utilizando técnicas como la observación no participante, las entrevistas semi-estructuradas, revisión documental y grupos focales. En esta investigación se abordó el conflicto como un elemento que está presente e incide en la estrategia de promoción de la convivencia escolar, pero no constituyó el eje central de la investigación.

En la investigación de Mosquera y Portilla (2011), *Entre gustos, lenguajes y parches: la convivencia en el colegio Antonio José Camacho*. Se abordó la convivencia en el ámbito escolar, a partir de las relaciones estudiantiles. Para las autoras, el ámbito escolar se constituye en un espacio donde se posibilita o no la convivencia educativa, a partir del reconocimiento de las percepciones de la convivencia y su corresponsabilidad en las relaciones interpersonales en

el ambiente escolar. Este estudio se realizó con estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado de la institución educativa Antonio José Camacho, entre los 13 y 15 años de edad. Fue una investigación de tipo cualitativo, en la que se reconoció la subjetividad como elemento fundamental en el abordaje de la convivencia escolar.

El autor Adolfo Álvarez (2005) en su estudio, *Poder, democratización y formación ciudadana*. Reconoció el conflicto escolar como producto del *ethos* y la cultura política de la sociedad, resaltando que éste, puede actuar como potenciador de procesos o promotor del caos. Esta investigación incluyó una reflexión pedagógica sobre la democracia recogida en los gobiernos escolares, manuales de convivencia y estrategias de solución pacífica de los conflictos, la autonomía escolar, la educación cívica y la formación de valores éticos y de responsabilidad civil.

Los diversos estudios referidos en este aparte, fueron de pertinencia para el desarrollo de la investigación, ya que ofrecieron herramientas para el análisis del fenómeno del conflicto escolar, permitiendo contrastar las diversas perspectivas con relación a los avances de hallazgos realizados, mostrando un abordaje comprensivo y multidimensional del conflicto, desde la diversidad de los actores que participan en el ámbito educativo. El punto de ruptura del presente estudio, radicó en comprender las manifestaciones y soluciones del conflicto escolar a partir de la información obtenida por los y las estudiantes de inclusión educativa en un contexto particular y de población diversa, que buscó específicamente dar voz a la población de niños, niñas y adolescentes (NNA), quienes en su cotidianidad académica construyen un cumulo de significados, relaciones, comunicaciones y visiones diferentes del mundo y del conflicto escolar, que inciden en las formas de ser, actuar y socializar con sus pares y demás miembros de la escuela y del entorno inmediato en donde se desarrollan como sujetos.

## 1.2 Justificación

El conflicto entre estudiantes es una situación compleja que amerita un análisis profundo, que conlleve a reconocer las causas y manifestaciones que se hacen presentes en la interacción de dichos sujetos. La sociedad a través de distintos medios, manifiesta su preocupación acerca del por qué día a día aumentan los conflictos conducidos de forma violenta entre estudiantes dentro de las aulas escolares, dando origen a un malestar o tensión en este espacio de socialización. Esta situación es inquietante, pues de no existir un mayor número de ideas y actuaciones que generen respuestas pertinentes frente a la resolución no pacífica y constructiva de conflictos entre estudiantes, probablemente serán mayores los entornos y los sujetos que resulten afectados de manera drástica por esta problemática social.

Lo anterior se relaciona con nuestra tarea como profesionales de las Ciencias Sociales, específicamente de Trabajo Social, la cual incluye una gran responsabilidad que nos involucra en la elaboración de investigaciones e intervenciones que permitan contribuir en el mejoramiento y/o transformación de realidades concretas, entre estas, las del ámbito escolar. Desde Trabajo Social se puede hacer un aporte importante que contribuya a las instituciones educativas en la adquisición de nuevas herramientas para la comprensión y el abordaje constructivo de los conflictos escolares como posibilitadores del cambio y el fortalecimiento de las relaciones humanas por medio del reconocimiento de la diferencia de pensamientos, conductas y puntos de vista interdependientes. Lo anterior toma una relevancia particular, si se tiene en cuenta el lugar formal que el Estado otorga a los(as) profesionales de Trabajo Social en el ámbito escolar.

La importancia de abordar el conflicto escolar, radicó en la manera cómo éste hace parte inherente de nuestras formas de vida, las cuales también han estado permeadas por la naturalización de la violencia como método de resolución, que en muchas ocasiones se toman como sinónimos, denotando una mirada errónea y negativa del conflicto que puede ahondar en más violencia.

En este mismo sentido, se hizo importante reconocer que la Escuela no es una excepción y por tanto, es fundamental resaltar que en la misma emergen conflictos, configurando a los/las integrantes de la comunidad educativa como personas generadoras del mismo, con capacidad de hacer daño a otros, pero que a su vez tienen la capacidad de amar y expresar sentimientos de afecto, así como de generar propuestas y acciones que posibiliten la transformación de su realidad en espacios más tolerantes, cooperativos y respetuosos.

Estos aspectos son los que se quisieron resaltar en este estudio, en la medida en que se tuvo presente que niños, niñas y adolescentes (NNA) poseen diversas construcciones de sentido, percepciones y formas de relacionarse, que incluyen alianzas, roles, cohesión, entre otras, en donde el conflicto tiene lugar. Resaltando que todas las personas cuentan de igual forma con la capacidad de resolver los conflictos que se le presenten; por esta razón, fue necesario investigar soluciones a partir de los/las mismos(as) actores(as), ya que las que hasta ahora ha propuesto el Estado<sup>1</sup> no han tenido un impacto efectivo en la resolución de los conflictos escolares.

La búsqueda de alternativas pacíficas de resolución, involucró a los/las mismos(as) estudiantes de los planteles educativos, para que éstos/as propusieran las soluciones a las manifestaciones de los conflictos escolares identificados por ellos/as, con colaboración de la familia, los docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que Trabajo Social, al ser una disciplina que articula una visión integral de los fenómenos sociales, puede hacer una contribución importante en torno al conflicto escolar, tanto en su comprensión y análisis, como en la creación de herramientas y pautas para su resolución y reubicación como fortalecedor de las relaciones entre pares y los distintos actores de la comunidad educativa. El propósito debe ser el de potenciar a cada sujeto en relación consigo mismo y con los otros, generando formas

---

<sup>1</sup> Como “los frentes de protección escolar” (periódico “*El Tiempo*”, Bogotá, Colombia, 06 de septiembre de 2010).

creativas y reciprocas de afrontar los problemas, permitiendo el reconocimiento de los otros por medio de la diversidad de seres, pensamientos y sentires.

### **1.3 Pregunta de investigación**

*¿Cómo se manifiesta el conflicto escolar según los y las estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob de la ciudad de Cali y las soluciones que ellos/as proponen para este tipo de manifestaciones?*

### **1.4 Objetivos:**

#### **1.4.1 Generales:**

- Reconocer las manifestaciones del conflicto escolar según los y las estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob de la ciudad de Cali.
- Comprender las soluciones propuestas por los y las estudiantes para este tipo de manifestaciones.

#### **1.4.2 Específicos:**

- Comprender los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes del grado tercero.
- Caracterizar las manifestaciones del conflicto escolar en el grado tercero.
- Caracterizar las soluciones propuestas por los y las estudiantes frente a las manifestaciones del conflicto escolar.



## 1.5 Estrategia metodológica

El estudio realizado fue de tipo *descriptivo* ya que a través de éste, se señalaron las características fundamentales de las manifestaciones del conflicto escolar identificadas por los y las estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Porfirio Barba Jacob y las soluciones que ellos y ellas propusieron para este tipo de manifestaciones (Carvajal, 2008). Así mismo, el estudio se interesó por las relaciones, comunicaciones y significados que emergen entre los/las estudiantes en torno al conflicto escolar. Por esto, el método en el cual se ubicó el estudio fue de tipo *cualitativo*, puesto que la construcción del conocimiento que se generó fue a partir de los sujetos y de la manera en cómo éstos/as entienden y aprehenden su realidad, buscando capturar y preservar sus significados y prácticas (Bonilla y Rodríguez, 1997 citado en Carvajal, 2008).

Se planteó una investigación *sincrónica*, ya que se enmarcó temporalmente en el año electivo 2013. Con referencia a la selección de la *población*, se realizó con estudiantes que estaban matriculados/as académicamente en el grado tercero con inclusión educativa, que asistían continuamente a clases (por lo menos 4 ó 5 veces por semana), con edades entre los 7 (siete) a 23 (veintitrés) años, este curso cuenta con estudiantes que representan las diversas características de la población de la institución. Los(as) estudiantes se escogieron de forma aleatoria a partir del listado de clase con aquellos(as) que cumplieron las características mencionadas anteriormente. Es importante aclarar que la escogencia de la institución y del grado se dio a partir del acercamiento previo que con estos tuvo la autora durante el desarrollo de la Práctica Académica. *Las técnicas* que se utilizaron para el acercamiento a la población del estudio fueron: un Grupo Focal, que como lo refiere (Carvajal, 2008), permitió realizar discusiones grupales con el objetivo de comprender de una forma más integral, las ideas, actitudes, valores, creencias y prácticas de los y las estudiantes.

También se utilizaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo de profundizar en la indagación de información que se consideró necesaria a partir de los hallazgos obtenidos en el

grupo focal. Estas entrevistas semiestructuradas se realizaron a partir de un formato de preguntas previas que como lo refiere Carvajal (2008), no implicaron un seguimiento de carácter estricto, sino que sirvieron como guía en el proceso de la entrevista, dando así la posibilidad de generar nuevas preguntas y nueva información. Se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas, dos a estudiantes y una a la docente directora de este grado, seleccionados entre los y las participantes del grupo focal.

**Tabla 1. Resumen estrategia metodológica**

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías	Fuentes	Técnicas
Comprender los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes del grado tercero.	Significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes	-construcciones de sentido del conflicto escolar: -simbólico -Interacciones -lenguaje -cultura -historia	Se realizó con estudiantes matriculados/as académicamente en el grado tercero con inclusión educativa que fueron a clases por lo menos 4 ó 5 veces por semana, con edades entre los 7 (siete) a 23 (veintitrés) años, este curso cuenta con estudiantes que representan las diversas características de la población de la institución, los/las cuales se escogieron de forma aleatoria a partir del listado de clases, seleccionado	<i>Grupo Focal:</i> Conformado por (12) estudiantes pertenecientes a la población seleccionada, permitiendo así comprender lo que piensan, las actitudes, valores, creencias y prácticas de los/las estudiantes de este grupo escolar. (Carvajal, 2008)  <i>Entrevistas Semiestructuradas</i> Con el objetivo de tener un formato de preguntas previas que no implicó un seguimiento de carácter estricto, sino que sirvieron más como guías en el proceso de la entrevista, dando así
Caracterizar las manifestaciones del conflicto escolar en el grado tercero.	Manifestaciones del conflicto escolar	-tipos de conflicto escolar evidenciados: -manifestaciones del conflicto escolar agresivas -manifestaciones del conflicto escolar no agresivas		
Caracterizar las soluciones propuestas por los y las estudiantes frente a las manifestaciones del conflicto escolar	Soluciones frente a las manifestaciones del conflicto escolar propuestas por los y las estudiantes	-Soluciones en las cuales solo intervienen los actores o protagonistas del conflicto escolar: -diálogo -participación -mecanismos de resolución agresivos  -Soluciones en donde intervienen terceras partes: -conciliación		

		-mediación -arbitraje -facilitación -consensos -participación -reconocimiento de la diferencia	por las características mencionadas y predominantes del conflicto escolar	la posibilidad de generar nuevas preguntas y nueva información (Carvajal, 2008). Se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas, dos a estudiantes escogidos/as de la lista de la población seleccionada y una a la docente directora, con el objetivo de profundizar en la indagación de información que se consideró necesaria a partir de los hallazgos obtenidos en el grupo focal
--	--	---	---	---

### 1.5.1 Organización y análisis de la información

Este apartado hace alusión a la descripción de la lógica metodológica cómo emergieron los hallazgos:

Como ya se mencionó, en este estudio se utilizaron las técnicas del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas, las cuales posibilitaron recoger los puntos de vista, ideas, actitudes, creencias y valores de los y las entrevistadas con relación al conflicto escolar. Estas técnicas se desarrollaron a partir de un acercamiento previo con las personas participantes, de la siguiente manera:

El grupo focal se realizó el 15 de noviembre del año 2013 en uno de los salones del colegio Porfirio Barba Jacob, contando con la participación de 12 estudiantes entre edades de siete (7) a veintitrés años (23) que hacían parte del salón de tercero con inclusión educativa de la jornada de la mañana, a cada participante se le puso una escarapela con el nombre para que fuera más fácil la identificación de cada uno/a. Para esta participación fue necesario contar con la aprobación de los padres, la docente y directivos de la institución y por supuesto de los niños, las niñas y adolescentes. Estos se formalizaron por medio de documentos de asentimiento informado (para los niños, niñas y adolescentes) y consentimiento informado (para los padres de los/las participantes) con sus respectivas firmas, en los que se les explicaban los objetivos del estudio, las técnicas y su proceso.

Este grupo focal se desarrolló a través de la construcción de un instrumento para la recolección de la información, el cual sirvió como guía en la ejecución de la técnica. Tuvo una duración de 2 horas y fue grabada a través de audio y video, para lo cual se contó con la colaboración de otra persona quien hizo de observador y relator de las opiniones, consensos y disensos de los/las estudiantes.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron el 4 y el 6 de marzo del 2014, en la primera, se entrevistó a la docente Clara del grado tercero; en la segunda fecha, se llevaron a cabo las entrevistas a la estudiante Johana (15 años) y al estudiante Pedro (8 años). Las tres entrevistas se grabaron a través de audio y se realizaron en la sala de reuniones del colegio, contando con una duración de una hora para cada entrevista. Para la ejecución de esta técnica, igualmente se contó con la firma de consentimiento de los padres y el asentimiento del estudiante Pedro y la estudiante Johana, así como de la aprobación de los directivos de la institución educativa.

Con relación a la escogencia de la población para esta técnica, es importante aclarar que los dos estudiantes entrevistados (Johana y Pedro), se eligieron por sus personalidades espontáneas y accesibles y por su facilidad para expresar sus opiniones, además de que durante el desarrollo del grupo focal, evidenciaron mayores conflictos escolares con algunos de sus compañeros. De otro lado, se consideró necesario entrevistar a la profesora Clara porque es quien más compartía con los/las estudiantes dentro del colegio, ya que era la directora de grado tercero.

Estas entrevistas se realizaron por medio de un instrumento que sirvió de guía punteada o libreto para la ampliación de elementos que se consideraron necesarios en la información recogida inicialmente en el grupo focal. Durante el desarrollo de la investigación los verdaderos nombres de los/las participantes fueron cambiados por seudónimos para la protección de su identidad y de las personas que ellos y ellas refirieron en sus testimonios.

Con relación a la forma en cómo emergieron los hallazgos, estos se dieron a partir de los audios y video del desarrollo de las técnicas, se realizó la correspondiente transcripción de cada una, obteniéndose de esta manera los archivos planos, los cuales fueron categorizados manualmente, llevándose posteriormente a una matriz de categorización para organizar la información de acuerdo con los objetivos específicos y las categorías principales. Que permitieron contrastar lo que cada persona decía con relación a cada categoría, por tanto se hizo una matriz por cada categoría analítica.

Una vez categorizada la información, se sacaron las primeras líneas de análisis preliminar, contrastando lo que decían las personas y lo que planteaba cada autor con relación a cada categoría y con base a esto se construyó toda la estructura de hallazgos. El análisis preliminar permitió a la luz de las categorías centrales, organizar las subcategorías que fueron emergiendo de los hallazgos, los cuales derivaron de la categorización de la información registrada del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

### 1.5.2 Población que participó en el estudio

La escogencia del grado tercero con inclusión educativa de la jornada de la mañana, se tuvo en cuenta por la diversidad poblacional en cuanto a edades, personalidades, etnia, diferentes capacidades, pero sobre todo porque se caracterizaba por ser uno de los grados que presentaba mayores conflictos escolares y agresiones de todo tipo entre los y las estudiantes, según lo observado y expresado en su momento por los docentes de la institución.

La población con la cual se trabajó para el desarrollo de la presente investigación, fue la que se consideró más pertinente al interior de la institución educativa, específicamente el grado tercero del Colegio Porfirio Barba Jacob, el cual tiene por característica ser un grupo con inclusión educativa en donde convergen estudiantes con y sin discapacidad<sup>2</sup>, el cual ofrece un currículo flexible con relación a la inclusión socio-educativa que tiene la institución.

En este sentido, se hace necesario resaltar la diversidad y las habilidades de cada estudiante en términos de reconocer la dimensión activa y política de los y las estudiantes sin importar su edad, su condición cognitiva y/o física, propiciando espacios participativos, de toma de decisiones y expresiones de los diferentes puntos de vista y formas de concebir el mundo y a los otros, lo que implica también una desnaturalización de la “normalidad”, de la violencia y del mismo conflicto visto como negativo o agresivo.

Por esta razón, se consideró pertinente trabajar con esta población, puesto que los y las estudiantes así como su docente, han vivido la experiencia de las dinámicas relacionales y de construcción de vínculos y significados dentro de la Escuela.

---

<sup>2</sup> Resaltando que si bien en la población que participó del estudio, coexistieron estudiantes con y sin discapacidad, esta condición no constituyó uno de los objetivos del estudio. Se tuvo en cuenta la discapacidad a partir de retomar la población diversa en un grado escolar que hace parte de una institución con inclusión educativa.

En esta investigación como se mencionó se utilizaron seudónimos con el fin de proteger las identidades de las personas que participaron. En este sentido, los y las estudiantes con los cuales se llevó a cabo la investigación fueron los siguientes:

**Tabla 2. Personas participantes**

<b>Nombres de los/las estudiantes</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>
Pedro	8 años	Masculino
Pablo	12 años	Masculino
José	9 años	Masculino
Diana	8 años	Femenino
Juan	8 años	Masculino
Carlos	8 años	Masculino
Andrés	23 años	Masculino
María	9 años	Femenino
Johana	15 años	Femenino
Felipe	7 años	Masculino
Juana	8 años	Femenino
Ana	11 años	Femenino
<b>Nombre de docente entrevistada</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>
Clara	38 años	Femenino

Los y las estudiantes participantes enunciados en el cuadro hicieron parte del desarrollo del grupo focal y con dos de ellos se realizaron entrevistas (específicamente Pedro y Johana), quienes participaron de manera activa y con buena actitud. Se destacan sus aportes, expresiones, opiniones y formas de ver el mundo que permitieron abordar y comprender los significados, manifestaciones y soluciones del conflicto escolar.

La población del estudio fue diversa en edades, género, personalidades y condiciones cognitivas y físicas; puesto que recogió edades entre los 7 y 23 años, es decir cobijó diversas etapas del desarrollo de la personalidad como la niñez y adolescencia. En relación con lo anterior, se puede ver que Andrés con 23 años es el mayor y vive una condición de discapacidad, el cual por su edad cognitiva se encuentra en el grado educativo de tercero con inclusión, lo que posibilita su participación y equiparación de oportunidades educativas y sociales. Esta situación es similar a la de los estudiantes: Pablo, Johana, Pedro y Ana, quienes

también son personas con discapacidad, que al igual que todos los(as) estudiantes participantes en esta investigación, viven en situaciones socio-económicas y familiares similares<sup>3</sup>.

De acuerdo con lo anterior, es importante hablar de Pedro y Johana, quienes también por medio de sus asentimientos informados y gracias al consentimiento de sus padres y familiares, participaron en las entrevistas semiestructuradas definidas en el estudio, quienes aportaron de forma significativa a los objetivos de esta investigación:

### ***Pedro***

Es un estudiante de ocho años, miembro de una familia nuclear conformada por los padres y el hermano menor. Según lo observado y expresado por la docente, mantienen una relación afectiva en la que:

*“el padre tiene una autoridad muy marcada y le exige mucho al estudiante, en donde la ambivalencia de la autoridad predomina, lo que hace que Pedro sea a veces inseguro y quiera llamar la atención con su comportamiento en el colegio” (Docente Clara, 38 años, diciembre 2013).*

Pedro es un niño extrovertido, atento y que valora mucho la amistad, sin embargo se molesta con facilidad, especialmente cuando tiene que compartir espacios o actividades con Pablo, compañero de clase con el cual permanece peleando dentro del salón, según lo manifestado por la docente y por los/las compañeros/as, además evidenciado en las observaciones y técnicas desarrolladas.

Aun así, Pedro comparte con otros compañeros de clase con los cuales se lleva cordialmente, y si bien, su forma de relacionarse en ocasiones es basada en la pelea, los

---

<sup>3</sup> Como aquellas condiciones sociales y familiares referidas anteriormente en el marco contextual, relacionadas al contexto de la comuna 13 del Distrito de Aguablanca.



apodos y las burlas; también expresa valoración por el otro, hay camaradería, juego, tareas compartidas, ayuda y amistad, como la que tiene con Johana.

En cuanto a lo académico, es un estudiante activo, destacado, colaborador, atento y entusiasta por sus actividades académicas, especialmente en la clase de matemáticas la cual es su favorita, demostrando siempre ganas de aprender. Sin embargo, aún en estos espacios, prevalece la rivalidad con Pablo, el cual requiere de más atención y dedicación en cuanto a lo académico debido a su dificultad en el aprendizaje, lo que le molesta a Pedro por las preguntas frecuentes e interrupciones de Pablo en clase, que también incomodan a los demás compañeros, según lo expresado por el estudiante en clase, en el grupo focal y en la entrevista.

### ***Johana***

Johana es una adolescente de 15 años, miembro de una familia nuclear conformada por los padres, hermana mayor y su hermana menor, los cuales según lo observado, mantienen una relación afectiva basada en el respeto y cuidado hacia la adolescente, apoyada además por sus tías y familia materna con quienes comparte mucho. La relación con su madre es un poco distante, según lo expresado por Johana (en entrevista realizada en marzo de 2014), pues la joven dice no sentirse escuchada por su mamá, situación que se agudizó posterior a la muerte de la abuela materna, a quien la joven quería mucho y era un referente de afecto para ella, lo que la marco mucho.

Johana es una estudiante con un diagnóstico de discapacidad cognitiva (déficit cognitivo leve), se caracteriza por ser una estudiante noble, respetuosa, honesta, cariñosa y carismática, que valora a sus amigos y ayuda a sus compañeros y docentes en lo que necesiten, su materia favorita es Artística. Johana tiene una buena relación con todos sus compañeros del salón, su mejor amiga, es su compañera María, con la cual se divierte mucho, son compañeras de juego y de confidencias. Johana expresa no estar de acuerdo en muchas ocasiones con Pablo, sin embargo ella logra tolerarlo pues comparten algunos juegos y dinámicas del colegio.

No obstante, Johana, tiene constantes discusiones, desacuerdos y peleas es con la estudiante Natalia del grado cuarto, quien molesta de forma permanente a varias de las estudiantes del colegio, entre ellas a Johana, expresándose hacia ella con palabras soeces, gestos y comportamientos agresivos, según la estudiante, docente y demás estudiantes entrevistados.

Por último es fundamental describir a la docente Clara, quien es la persona que comparte constantemente con los y las estudiantes y quien participó de la entrevista con una muy buena disposición y actitud. Ayudó a conocer las dinámicas relacionales dentro de clases, así como a los y las estudiantes:

### *Clara*

Es docente del colegio Porfirio Barba Jacob desde hace aproximadamente 12 años, tiene 38 años y es una de las fundadoras de la institución, la cual surgió para el beneficio de personas, específicamente de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, motivada además por su historia de vida con su hija, quien vive una condición de discapacidad (IMOC- Insuficiencia Motora de Origen Cerebral) y es estudiante de la misma institución. Razón por la cual, la profesora Clara es docente en esta fundación, puesto que así puede cuidar y estar al pendiente del tratamiento terapéutico y proceso educativo de su hija, según lo manifestado por ella.

La profesora es miembro de una familia nuclear conformada por su esposo y sus dos hijas con quienes tiene una relación afectiva basada en el diálogo, la colaboración, comprensión y el respeto. Para la profesora Clara, su familia es primordial y sus hijas su motivación de salir adelante, su mayor deseo es que su hija este bien y no sufra más convulsiones y deterioros de salud, esforzándose siempre por hacerla feliz, pero con un constante temor por su ausencia, por quien ha dado muchos sacrificios. La profesora, según sus palabras, permanece en una continua búsqueda del bienestar de su familia.

En este sentido, la profesora Clara es una persona sensible ante el reconocimiento de la noción de sujeto y autonomía de sus estudiantes, cree fielmente en las diversas habilidades de las personas, ayudando a su desarrollo, potenciación y reflexionando constantemente en cuanto a su desempeño profesoral, propiciando en clase el reconocimiento del otro, fomentando el debate y la comprensión. Preocupándose por conocer y establecer relaciones afectivas y horizontales con sus estudiantes y mostrándose como una persona propositiva y crítica de su entorno.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO CONTEXTUAL**

El conflicto es una manifestación humana, de la cual, la escuela no está exenta, convirtiéndose en una problemática que se ha venido presentado en distintas ciudades de Colombia siendo Cali precisamente una de éstas.

La ciudad de Cali fue fundada el día 25 de Julio de 1536, se encuentra ubicada en el suroccidente del país y actualmente, según el último Censo (2005), cuenta con una población de aproximada de 2.369.821 habitantes. Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE- (2015).

En el 2012 existían 996 instituciones educativas de básica primaria y 747 establecimientos de básica secundaria y media vocacional, registradas según Caliencifras 2013 (Departamento Administrativo de Planeación, 2014). En esta ciudad, en los últimos años, distintas instituciones privadas y públicas han mostrado interés frente al tema del conflicto escolar, reconociendo que ésta es una problemática que día a día aumenta, y que no encuentra caminos más efectivos para ser conducidos que la violencia<sup>4</sup>.

Por lo cual, se hace urgente realizar diversos análisis que involucren las voces de los/las diversos(as) actores(as). En este sentido, la participación de los y las estudiantes resultó relevante para poder afrontar los conflictos escolares, que busquen ir más allá de seguir tras una implantación de normatividades<sup>5</sup> que no son suficientes para su comprensión y elaboración de cambios relacionales y sociales. Es por esto que en la presente investigación se retomó la voz de los y las estudiantes.

---

<sup>4</sup> Uno de los hallazgos que se registró en un colegio privado del barrio Los Álamos, al norte de la ciudad, fue el caso de una estudiante, que llegó con un arma de su papá sin salvoconducto. Después de investigar el caso, se estableció que la niña había discutido con otra compañera y le había quitado el revólver a su padre para asustar a la otra niña (Diario La Opinión: 2009).

<sup>5</sup> Como el manual de convivencia implantado en la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación.

Los y las estudiantes partícipes de la investigación pertenecen a la institución educativa, Porfirio Barba Jacob ubicada en la comuna 13 de la ciudad de Cali (Valle). Esta comuna limita: al oriente con la comuna 14, al norte con el área de expansión de la ‘poligonal E’, al suroriente con la comuna 15, al sur con la comuna 16 y al occidente con las comunas 11 y 12. Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente-DAGMA- (2013).

La comuna 13, se encuentra localizada al suroriente del área urbana de Cali y situada en el Distrito de Aguablanca, que desde los años 70 surgió por el proceso de poblamiento acelerado debido a migraciones de diferentes regiones del país por problemáticas sociales y desplazamiento forzado, que se desencadenaron en precarias condiciones de asentamiento humano, presentando desde sus inicios hasta hoy, situaciones sociales relevantes de vulnerabilidad social, económica y falta de garantías de servicios básicos y seguridad. La población del Distrito de Aguablanca es heterogénea, clasificada en diferentes estratos socioeconómicos y con una gran riqueza multicultural proveniente de diversas regiones del contexto nacional (DAGMA, 2013).

Como ya se mencionó, este estudio se desarrolló en la institución Porfirio Barba Jacob, porque se realizó un acercamiento previo desde el proceso de Práctica Académica, que permitió conocer el contexto y construir relaciones de cercanía con toda la comunidad educativa. Además de que en este colegio y específicamente en el salón de tercero con inclusión educativa, se venían presentando constantes expresiones de conflicto y violencia escolar entre la mayoría de sus estudiantes, según lo indicado por los docentes, directivos y demás miembros de la institución.

La institución educativa Porfirio Barba Jacob, se encuentra ubicada en el barrio Ricardo Balcázar, es una entidad cuyas funciones principales se enmarcan en la inclusión educativa en básica primaria para niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, esta estrategia de inclusión educativa se realiza de forma interdisciplinaria e integral, encaminado hacia la inclusión social de la población con y sin discapacidad y de sus familias. Trabajando de

manera articulada con las diferentes disciplinas como: Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiología, Psicología, Trabajo Social y Educación Especial.

Los servicios se brindan a través de distintas áreas de intervención, contando con diferentes programas:

- Fisioterapia
  - Hidroterapia
  - Hipoterapia
- Terapia Respiratoria
- Terapia Ocupacional
- Fonoaudiología
  - Lecto-escritura
- Psicología
- Trabajo Social
- Educación especial
- Inclusión educativa

La educación inclusiva se trabaja de forma interdisciplinaria<sup>6</sup> a través del comité de inclusión educativa conformado por: Educación Especial, de aprendizaje, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología, Psicología y Trabajo Social. Se trabaja en el proceso de educar a los niños, niñas y adolescentes con y sin condición de discapacidad frente al reconocimiento del otro a través de la diversidad, siendo éste un proceso gradual y dinámico que incluye diferentes formas y estrategias en relación con las necesidades y habilidades de cada estudiante. Este es un proceso que implica un trabajo interdisciplinario que incluye a todos los miembros de la institución, en donde también se trabaja con la familia como parte fundamental en los procesos pedagógicos, terapéuticos y psicosociales de los/las estudiantes. Reconociendo a todos y todas, como sujetos de derechos en igualdad de oportunidades, destacando el derecho a pertenecer o participar plenamente en cualquier institución o

---

<sup>6</sup> Esta surgió como una propuesta de intervención realizada por la autora del presente estudio, durante el desarrollo de su Práctica Académica de Trabajo Social, posterior a un diagnóstico, en la cual se encontró que en el colegio Porfirio Barba Jacob, no existía y/o no se aplicaba, la educación inclusiva, puesto que ésta era entendida, en un sentido básico, como la integración de los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad a las aulas regulares, sin tener presente otros aspectos en sus procesos de rehabilitación asistencial, pedagógica y psicosocial.

programa educativo, permitiendo un pleno desarrollo en los aspectos personal, educativo, social y laboral.

En este sentido, es importante referir que en el momento en que se realizó el trabajo de campo, la institución educativa se encontraba en un proceso de organización de información, por tanto no se cuenta con un registro exacto de la población total de estudiantes y su permanencia dentro del colegio. Sin embargo, teniendo en cuenta lo observado e identificado durante el proceso de Práctica Académica, se observó que Porfirio Barba Jacob cuenta con grados escolares que van desde pre-jardín, jardín, transición, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto; caracterizados por incorporar la educación inclusiva que busca educar en conjunto a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, con edades entre tres (siendo la edad más corta) a veintitrés años (siendo la edad más avanzada).

Las características socioeconómicas de los/las estudiantes participantes del presente estudio son propias del entorno en donde viven (comuna 13-Distrito de Aguablanca), tales como: situaciones sociales y económicas precarias, viviendas de interés social, asentamientos subnormales, densidad poblacional por encima del promedio del resto de Cali<sup>7</sup>, hay más mujeres que hombres, casi la mitad de la población son niños, niñas y adolescentes entre 0 a 19 años, la mayoría de los barrios de la comuna 13 se han ubicado en estratos socioeconómicos bajo-bajo, la tasa de desempleo es mayor que la del resto de la ciudad, el ingreso promedio por familia es el más bajo de Cali; entre las causas más relevantes de morbilidad y mortalidad del sector se encuentra el homicidio, la accidentalidad, infecciones respiratorias agudas y enfermedades diarreicas agudas, entre otras (DAGMA, 2013).

De acuerdo con el trabajo realizado, se hace necesario exponer como categoría contextual la discapacidad, pues una de las características del colegio es que busca tener

---

<sup>7</sup> La densidad de área urbana es la siguiente: 345 habitantes por hectárea frente a 207.8 promedio de la ciudad; 67.3 viviendas por hectárea frente a 40.7 promedio de Cali. (DAGMA, 2013)

inclusión educativa y por ende la población escogida en el estudio fue heterogénea, incluye niños y niñas con y sin discapacidad, se hace entonces pertinente retomar aspectos sociales y normativos y así despejar algunas características de este contexto.

## **2.1 Situación de la discapacidad**

Los estudios recientes de la Organización Mundial de la Salud para América Latina (2009), indican que de la población infantil con discapacidad, entre el 20% a 30% asiste a la escuela y sólo el 5% finaliza la escuela primaria. En cuanto a Cali, “el 27% de las personas con discapacidad tienen la primaria completa, el 17% la básica primaria incompleta, el 26% no tiene ningún grado de escolaridad y el 21% tiene la básica secundaria incompleta” (Alcaldía Santiago de Cali, 2012, p 2)

En relación con las funciones corporales que más afectan a la población con discapacidad, el 19% están relacionadas con los ojos y el movimiento de manos, brazos y piernas, le sigue el sistema nervioso con un 17%, el sistema cardio-respiratorio con un 12% y luego vienen casos de limitaciones para caminar, saltar, correr, desplazarse en trechos cortos, pensar y memorizar, percibir la luz, entre otros.

Ahora bien, las personas con discapacidad en mayor porcentaje realiza actividades familiares en un 31%, en un 23% actividades religiosas y espirituales, 14% a actividades con la comunidad y un 15% no participa de ninguna actividad. El 6% participa en actividades deportivas. Por su parte, el 29% presentan discapacidad permanente para trabajar, el 19% realiza actividades del hogar, el 15% trabaja, el 9% busca trabajo, el 6% estudia, el 4 % es pensionado y el 13% se dedica a otras actividades.

A continuación, se hace referencia a la situación general y actual de las personas con discapacidad en la ciudad de Cali, aludiendo a información contenida en el Plan de Desarrollo



del Municipio 2012-2015 “CaliDA, una ciudad para todos” y en la caracterización de la Alcaldía Municipal, sobre este grupo poblacional del año 2013, basado en datos del Censo del Dane año 2005.

Del total de la población de la ciudad, 2.369.829, 146.857 son personas con Discapacidad, lo cual representa el 6.4% de la población del municipio, quienes están amparados con la Política Pública de Atención a la Discapacidad, aprobada mediante Acuerdo Municipal 0197 de 2006.

## **2.2 Marco legal y normativo sobre Discapacidad**

Diferentes organizaciones y estados han dado pasos para la inclusión de las personas con discapacidad; para lograr progresivamente la participación de éstos en igualdad de condiciones, como parte de la sociedad en general. Brindando para este grupo poblacional oportunidades de inclusión para vivir en comunidad, siendo éstas necesarias para los elementos fundamentales de la vida.

Es importante señalar que en el plano internacional en el año de 1993, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó una resolución histórica titulada “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad”. Las normas uniformes constituyen el instrumento de Naciones Unidas que orienta la acción en la esfera de la discapacidad, a favor de una perspectiva de derechos humanos. En cuanto a la igualdad de oportunidades, las normas uniformes han sido consideradas desde su normativización como el estándar básico legal internacional a los efectos de la adopción de programas, leyes y políticas con relación a la discapacidad, aunque no son de cumplimiento obligatorio (Palacios, 2008: Pág. 221).

Los principios para la protección de las personas con discapacidad y para el mejoramiento de la salud mental, son el resultado del trabajo de la Subcomisión para la Prevención de la Discriminación y la Protección de las Minorías (actual Subcomisión de Derechos Humanos de 1991, aprobadas por la Asamblea General en el año de 1991 (Palacios, 2008).

Así, poco a poco se empezó a incluir el tema de la discapacidad en los informes de Naciones Unidas y demás organizaciones observadoras de derechos humanos, haciendo visible esta realidad.

Luego, surgen las Clasificaciones Internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS), sobre el tema, la cual adoptó en el año 2001, una nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud – CIF, aprobada por la Asamblea Mundial de la Salud, habiendo pasado varias revisiones en sus conceptos. Incluye categorías de dimensión social e incorpora las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad.

Para el año de 2006, se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad por la Asamblea General de la ONU. Constituyendo un instrumento que la da visibilidad a éste colectivo de personas, dentro del Sistema de Protección de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. El propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

En el escenario nacional, la Ley 1145 de 2007, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la Política Pública en Discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y

en situación de discapacidad y la sociedad civil. El fin es promocionar y garantizar los derechos fundamentales de esta población en el marco de los Derechos Humanos (Minsalud, 2014)

Por lo anterior, el gobierno nacional adopta el Sistema Nacional de Discapacidad - SND, el cual es el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en la Ley 1145 de 2007.

El SND está conformado por los siguientes niveles:

1º El Ministerio de la Protección Social o el ente que haga sus veces como el organismo rector del SND.

2º El Consejo Nacional de Discapacidad, CND, como organismo consultor, asesor institucional y de verificación, seguimiento y evaluación del Sistema y de la Política Pública Nacional de Discapacidad.

3º Los Comités Departamentales y Distritales de Discapacidad, CDD, como niveles intermedios de concertación, asesoría, consolidación y seguimiento de la Política Pública en Discapacidad.

4º Los Comités Municipales y Locales de Discapacidad – CMD o CLD – como niveles de deliberación, construcción y seguimiento de la política pública de discapacidad. La instancia de coordinación y concertación inter e intra sectorial de las políticas de la discapacidad emanadas de los Comités de Discapacidad CDD y CMD o CLD son los respectivos Consejos Territoriales de Política Social.

Aunado a esto, se está en el proceso de construcción de la nueva política pública en discapacidad, como respuesta a las nuevas concepciones en el abordaje de la discapacidad, los postulados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el marco jurídico y los compromisos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014.

Ya en la esfera municipal, el acuerdo Número 0382 de 2014, del Concejo de Santiago de Cali, adopta la Política Pública y el Plan Indicativo de Atención a la Discapacidad en el Municipio, el cual está dispuesto a la atención de personas en situación de discapacidad, orientando de manera permanente los planes, procesos, proyectos y programas que la administración municipal realice hacia este grupo poblacional, trabajando las diferentes formas de discriminación y de exclusión social, brindando un acompañamiento a las personas con discapacidad y sus familias.

Hecho este breve recorrido sobre el marco legal y normativo general en relación con la Discapacidad, se mostrará a continuación, la normatividad enfocada al ámbito educativo:

### **2.3 Marco legal y normativo sobre el ámbito educativo**

La Constitución Nacional de 1991, establece en sus artículos 67, 68, 44 y 45, la educación como un servicio público, gratuito, así mismo reconoce los derechos fundamentales de los niños y los derechos de los adolescentes.

La Ley 115 de 1994 – Ley general de educación, en su artículo 4°, asigna “la responsabilidad de velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo a la sociedad y a la familia”. La nación y las entidades territoriales deben garantizar su cubrimiento.

La Ley 1098 de 2006- Código de la infancia y la adolescencia en su artículo 2, tiene por objeto “establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado” además de que en artículo 28: Se establece el derecho a la educación. “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de Preescolar y 9 de educación básica...”.

Todo lo anterior debe entenderse en un marco de garantía sin distinción de ningún tipo. No obstante, dadas las desigualdades concretas en la realidad, se hizo necesario un marco específico para garantizar la inclusión.

Con relación a este aspecto, La Ley 361 de Febrero 7 de 1997, establece mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en su Art. 10 reglamenta que “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.

Se reglamenta en 2001 con la ley 715 y se reafirma con el decreto 3020 del 2002, todo el talento humano que puede hacer parte de un plantel o institución educativa, dando el aval para tener personal de apoyo y orientadores profesionales para los niños con necesidades educativas especiales.

El Decreto 366 de 2009, del Ministerio de Educación Nacional, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con

discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, conviene retomar el Decreto 0382 de 2014, para decir que proclama "la financiación con recursos propios del Municipio y los aportes de la Nación de programas, en educación no formal y en educación para el trabajo y el desarrollo humano de las personas con discapacidad que requieran educación especial". Además de:

Promover que la educación de las personas con discapacidad cumpla con los estándares de calidad y con la dotación de ayudas técnicas requeridas de acuerdo a la discapacidad, que contribuyan a la formación de ciudadanos integrales, con sentido de sus responsabilidades, conscientes de su autonomía y respeto a los valores. Para garantizar la permanencia y continuidad de este acceso a la educación técnica y tecnológica a los jóvenes con discapacidad; la dependencia responsable o quien haga sus veces, realizará convenios interinstitucionales con dichas entidades. (Decreto 0382 de 2014, p.8)

Por último, en el Plan de Desarrollo 2012-2015 del Municipio, se lanza el programa: Equiparación de Oportunidades para la Población con Discapacidad, el cual tiene como objeto:

Generar un eficaz y permanente mejoramiento de la calidad de vida de la población con discapacidad, logrando así mitigar la marginación a la que históricamente se han visto expuestos quienes pertenecen a este sector. Para ello la Administración Municipal adelantará las acciones afirmativas tendientes al goce efectivo de sus derechos, mediante la promoción y la puesta en marcha de los lineamientos de la Política Pública Municipal de Discapacidad, aprobada por el Acuerdo 197 de 2006, en el marco de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Plan de Desarrollo Municipal Santiago de Cali 2012-2015"CalIDA, una ciudad para todos", p. 107)

## CAPÍTULO 3

### MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este aparte se abordan las categorías y conceptos centrales que sirvieron para orientar el desarrollo de la investigación y la comprensión del conflicto escolar en una institución educativa con inclusión. Este capítulo se desenvuelve de la siguiente manera: en la primera parte se define la perspectiva del estudio, la fenomenología y la categoría de significados propuesta por Bruner; elementos centrales, porque son las miradas que guiaron el proceso del estudio. Seguidamente, se trata el conflicto desde su epistemología, definición, tipos, manifestaciones y soluciones, los cuales permitieron la comprensión del mismo. De igual forma, se realiza un acercamiento conceptual sobre la Escuela, su definición, surgimiento, importancia, evolución y crisis. Dándole paso el abordaje de las dinámicas del conflicto escolar y su definición y por ultimo entender desde los diferentes modelos como se ha visto la discapacidad y por lo tanto como se asume la inclusión educativa.

*La fenomenología*, como mirada fundamental en la comprensión del objeto de estudio, reconoce las formas en que los sujetos producen constantemente y mantienen los significados de las situaciones, las cuales están constituidas por las acciones de las personas, así mismo, se interesa por analizar la vida cotidiana, que comprende las actividades mundanas y de sentido común que las personas realizan en sociedad, que es desde el comienzo un mundo cultural intersubjetivo; teniendo especial interés por los significados y la cotidianidad compuesta por situaciones cargadas de sentido (Schutz,1974).

La fenomenología se entendió como la teoría que estudia los significados o sentidos de las personas de acuerdo con sus expresiones sobre la noción del mundo, se interesa por la consciencia en las intersubjetividades y la construcción de significado. Desde esta perspectiva, intenta comprender lo que experimentan las personas, así mismo se centra en la intersubjetividad, como un mundo no privado, que le es común a todos ‘‘porque vivimos en él

como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos” (Schutz, 1974, p. 41).

En este mismo sentido, a Schutz (1974) más que el contacto físico de las personas o la interacción cara a cara (en el sentido estricto de la palabra), le interesa la forma como se comprenden de manera recíproca las conciencias, es decir las formas cómo se relacionan intersubjetivamente. Así mismo, la fenomenología, se detiene en el análisis de todas las formas de las denominadas tipificaciones y recetas, las cuales son producto de la sociedad y son socialmente aprobadas. Las tipificaciones hacen referencia a las concepciones genéricas y homogéneas e ignoran los rasgos particulares e individuales de las personas, mientras que las recetas son aquellas acciones que tienen relación con las situaciones, las cuales están relacionadas con el lenguaje por medio del proceso de socialización y que al igual que la intersubjetividad, están insertadas en “el mundo de la vida”, en el cual, el acervo de conocimiento de la sociedad varía de un sujeto a otro, de acuerdo con las diferencias en las experiencias personales y los significados atribuidos a éstas.

Por último, es importante aclarar que para Schutz (1974), la conciencia no constituía en sí misma el centro de interés, pues la concebía como el punto de partida para su estudio de la intersubjetividad, inserta en el mundo de la vida, en las relaciones “*nosotros*” y en las relaciones “*ellos*”. Los significados surgen como producto de los actores, como la forma de asignarles valor e importancia a los aspectos del mundo social, ya sean de forma subjetiva o colectiva que aportan a los motivos o razones por los cuales se actúa.

Yo, ser humano, nacido en el mundo social y que vivo mi existencia cotidiana en él, como abierto a mi interpretación y acción, pero siempre con referencia a mi situación real biográficamente determinada. Solo con referencia a mí logra cierto tipo de mis relaciones con otros el significado específico que designo con la palabra <<Nosotros>>; solo con referencia a <<Nosotros>>, cuyo centro soy yo, aparecen otros como <<Vosotros>>, y en referencia a <<Vosotros>>, que a su vez se refieren a mí, surgen terceros como <<Ellos>>. (Schutz, 1974, p. 45)



Con base en lo anterior, es importante definir lo que se entendió por *significados* según la propuesta de Jerome Bruner (2000), quien plantea una concepción de la creación cultural del significado:

según el cual se trataría de un sistema que se ocupa no sólo del sentido y la referencia sino también de las condiciones de felicidad, es decir, las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad (Bruner, 2000, p. 75).

Bruner (2000) aborda el significado, como aquella forma en que las personas organizan la visión que tienen de sí mismas, de los demás y del mundo en que viven, reconociendo la predisposición de los seres humanos de participar en la cultura humana y usar sus narraciones. El autor refiere cómo el niño o la niña, por dotación genética y por exposición, participa de la cultura, usando el lenguaje, el sistema de símbolos y el discurso narrativo, dando cuenta de que las personas construimos nuestras vidas y Yoes a partir de la construcción de significados y símbolos, los cuales no son aislados, sino compartidos con otros de forma interpersonal. Este proceso incluye una historia, que a su vez da forma a la cultura de la que somos expresión.

Con relación al concepto de *conflicto*, es necesario aclarar que involucra situaciones de carácter macro y micro social, de esta manera, ha sido punto de interés en los estudios abordados por distintos teóricos que se ubican desde diferentes perspectivas:

Talcott Parsons y Lewis Coser, desde una mirada macro-estructural han abordado el conflicto como producto societal. Parsons (1959), (1999), lo refiere como una desviación social, a causa de la pluralidad de roles que deben asumir las personas frente a las complejas situaciones y tensiones a las que están sometidas. En este mismo sentido estructural, pero alejado de la mirada parsoniana, Coser (1961), define el conflicto como “una lucha con respecto a valores y derechos sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el

propósito es neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales” (Coser, 1961, p. 8). Pero al mismo tiempo enfatiza, que ésta es una definición que sirve solamente como punto de partida, pues su objetivo no consiste en mirar solamente las disfunciones sino también las funciones del conflicto. “El conflicto social puede contribuir al mantenimiento, ajuste o adaptación de las relaciones sociales y de las estructuras sociales” (Coser, 1961, p. 173).

Las anteriores perspectivas abordaron el conflicto desde un nivel macro, reconociendo la importancia de las estructuras sociales, no obstante, es importante clarificar la perspectiva epistemológica del conflicto que fue pertinente para este estudio. El abordaje de la investigación se hizo tomando como base los postulados teóricos de Randall Collins (1996), considerando que la perspectiva *fenomenológica* que retoma, permite abordar tanto el nivel macro como el nivel micro del contexto social. En esta medida, se pretendió observar que el conflicto no solo está determinado por las estructuras en donde se instala, sino que además incide fuertemente en las relaciones intersubjetivas de las personas. Randall Collins (1972) plantea que la sociedad en sí representa una visión del conflicto, señala que la historia ha sido en gran parte un repertorio de éste. El autor, define que el ser humano construye sus ideas de las circunstancias sociales inmediatas de la realidad en que se interrelaciona. Cada persona, vive en su propio mundo, encajonado por los rituales sociales que le dicen que es correcto y malo, ordinario y sagrado, los humanos pueden tener subjetividades muy diferentes del mundo, así como situaciones sociales desiguales (Collins, 1972).

El autor deja en claro que su postura frente al conflicto, no reside en definirlo como bueno o malo, sino como un proceso central de la vida social. Uno de sus planteamientos es que: el conflicto es dependiente y ocurre en forma sutil dentro de la realidad de interacciones y rituales cara a cara (Collins, 1972). De esta manera, reconoce que las personas pese a su alto nivel de sociabilidad, también están predispuestas al conflicto en sus relaciones sociales.

En el marco de esta investigación, además de los postulados anteriores propuestos por Randall Collins, se tuvo como referente teórico la definición de conflicto desde una

perspectiva más específica, puntualmente desde los aportes de la autora Suares (2004), quien entiende el *conflicto*, como un proceso interaccional, que nace, crece y se desarrolla. Puede desaparecer o transformarse, o simplemente quedar relativamente estacionario. Dicho proceso se da entre dos o más partes, ya sean personas o grupos, o entre personas y un grupo, entre las partes predominan relaciones antagónicas donde las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, sentires, afectos y discursos, generando un proceso con-construido, que algunas veces, pero no necesariamente, pueden ser procesos agresivos. En algunos casos, pueden ser conducidos por las partes que interactúan o por un tercero. Por estas razones, la autora resalta que el conflicto es un proceso complejo que no puede ser abordado desde una sola definición, ya que éste incluye muchos aspectos que están involucrados en la interacción.

Para este estudio, se hizo fundamental definir también los tipos del conflicto que permiten comprender mejor sus causas y desarrollos. Las siguientes son clasificaciones del conflicto según las funciones por las cuales surge (Suares, 2004):

- En función del elemento “agresividad” pueden dividirse en:
  - Agresivos
  - No agresivos
- En función del elemento “interés por el otro”:
  - Cooperación
  - Acomodación
  - Competición
  - Evitación del conflicto
- En función del elemento “conducción”:
  - Conducción destructiva de conflicto: dominación, capitulación, inacción, retirada, competición.
  - Conducción constructiva de conflictos
- En función del elemento “partes intervinientes”:
  - Negociación: incluye dos tipos de negociación; el modelo distributivo y el integrativo

- Intervención de una tercera parte: la mediación, arbitraje y la judicación
- En función del elemento “protagonismo”:
  - No protagonismo en intervenciones directas: evitación, dominación y retirada
  - No protagonismo en intervenciones con terceras partes: alquiler de jueces, ombudsman, arbitraje y judicación.
  - Protagonismo en intervenciones directas: que incluye la negociación
  - Protagonismo en intervenciones con terceras partes: está integrado por la facilitación y la mediación.
- En función del elemento “cantidad de integrantes”: entre individuos y entre grupos
- En función del elemento “flexibilidad”: no flexibles y flexibles
- En función del elemento “contenido” que integra a: los conflictos de objetivos, conflictos de valores, conflicto de creencias y conflicto de principios.
- En función de la realidad o no del conflicto
- En función de la forma como se ha construido el conflicto: las disputas incompatibles, conflictos morales, incomparables e inconmensurables.

Con relación a la clasificación anterior y al problema de investigación, es importante precisar que en el marco de este estudio, se entendió por *manifestaciones*, toda acción de declarar, dar a conocer o poner a la vista (Real Academia Española, 2012). En relación con esta definición y según lo expuesto por Vinyamata (2005), se comprenderá por manifestaciones del conflicto escolar, aquellas expresiones físicas, verbales o simbólicas, incluidas en la escalada conflictual; que se ponen a la vista dentro del contexto escolar y muestran características del conflicto como los desacuerdos.

Vinyamata (2005), refiere también que el origen, desarrollo y desencadenamiento del conflicto incluye *la solución o resolución del mismo*, a partir de las personas que lo vivencian, siendo ésta la mejor estrategia de comprender y abordar el conflicto a través del acompañamiento del mismo:

En la solución de conflictos, el error que acostumbramos a cometer es el de querer predeterminar una solución concreta, una solución al margen de las partes que están viviendo y protagonizando el conflicto (...) nuestra labor se limitará a facilitar o conciliar los puntos de vista diferentes, para que las personas implicadas puedan asumir sus propias responsabilidades y sus propias soluciones (Vinyamata, 2005, p. 197).

Con relación a esta definición, se entendió por solución del conflicto escolar aquella acción que permita conciliar, mediar o facilitar los puntos de vista e intereses divergentes en el contexto escolar, para que las personas que participan de este tipo de conflicto propongan soluciones a partir de sus vivencias.

Otro aspecto fundamental de definir en este estudio fue *La Escuela*. Cajiao (1998), la considera como la institución universal, constituida como un derecho para todos los niños y las niñas del mundo, la cual es apenas una innovación del segundo tercio del siglo XX, cuando el derecho a la educación es incluido en la Carta de los Derechos Humanos en 1948. Por supuesto, su invención es más antigua, pero estaba reservada para unos pocos privilegiados cuya función social se centraría alrededor de la conservación de la tradición: sacerdotes, administradores públicos, escribas y en ocasiones algunos gobernantes.

En Colombia, la educación formal aparece realmente en la primera mitad del siglo XIX, se basaba en el modelo colonial que desde Europa se impuso en África, América y Asia; el objetivo de esta educación en América Latina fue implantar en las colonias la religión y la lengua castellana bajo los esquemas que predominaban en la Europa de la época.

La Escuela puede considerarse hoy en día, el espacio donde se conjugan diversos procesos de construcción de patrones culturales y sociales, en la cual surgen relaciones de dominación y resistencia, comportando una situación permanente de construcción social, que explican muchos acontecimientos, formas de ser y estar dentro de la sociedad (Aguilar, 1991). “La construcción social de la escuela es un concepto que permite comprender la relación

dialéctica que establecen las culturas dominantes y las subordinadas, con la mediación de la relación pedagógica, en el espacio escolar ” (Aguilar, 1991, p. 18).

En la actualidad, la Escuela se ve enfrentada a grandes tensiones por las condiciones contemporáneas, las cuales están caracterizadas por grandes crisis manifestadas en altas tasas de deserción y repitencia, sucesos de violencia, baja calidad de la educación en todos los niveles de escolaridad, recursos materiales insuficientes e inadecuados en el sistema educativo oficial y en gran parte del sector privado no elitista. Así mismo, se expresa una deficiente formación pedagógica y científica de los docentes, traducida también en insuficientes y poco eficaces programas de capacitación para estos, que quizá han incidido en la pérdida de status y de imagen social del maestro. Lo cual se evidencia en precarias condiciones laborales y crisis de sentido de la Escuela; producto de la modernización, traducida en exigencias productivas y económicas internacionales, las cuales han sido expresión de la crisis del sistema educativo en Colombia (Aguilar, 1991).

Décadas atrás, las escuelas se consideraban los espacios de socialización por excelencia, donde se fortalecía la construcción de valores, diálogo y justicia entre sujetos; sin embargo, esta visión se ha ido desdibujando poniendo de manifiesto que la Escuela y la pedagogía, como campos teórico- prácticos de intervención en lo ideológico-cultural, sufren un fuerte proceso de desestructuración simbólica.

En esta medida, se consideró que la Escuela es un espacio donde el conflicto tiene lugar, pero a su vez, se reconoce que también en este espacio se pueden gestar soluciones y relaciones sociales afectivas y enriquecedoras para los sujetos y la sociedad. En la escuela se dan diversidades de pensamientos, comportamientos, expresiones y significados; que hacen de esta un espacio de oportunidades para aprender del conflicto como posibilitador de las transformaciones sociales más equitativas y constructivas. Ya que, “reconocer las diferencias es entre otras cosas, reconocer los conflictos con los jóvenes y entre ellos, y eso sólo puede hacerse con ellos” (Kaplún, 2008, p. 185).

De igual forma, “es importante señalar que no solo los hechos, los fenómenos económicos o los acontecimientos políticos constituyen el contexto de la acción educativa, sino que también las percepciones, las miradas y los discursos sobre la realidad configuran ese contexto” (Mondragón y Ghiso, 2010, p. 25). Pues permiten tener una mirada más amplia de lo que significa el entorno escolar, que va más allá de lo que observamos, ya que también incluye subjetividades e influencia de las relaciones sociales externas.

Dejando en claro lo anterior, se considera pertinente señalar que en este trabajo se entendió el *conflicto escolar* como: un producto de las relaciones interpersonales antagónicas o en divergencia, establecido y desarrollado en el ámbito educativo; el cual depende del manejo que le asignen quienes participan en él, que puede ser constructivo o destructivo según la forma de conducirlo.

Puede llegarse a un afrontamiento satisfactorio del conflicto; teniendo en cuenta que éste es intrínseco a la vida del ser humano, por tanto resultaría demasiado simplista reducirlo a una categorización de bueno o malo, verlo de esta manera termina promoviendo soluciones momentáneas más no la resolución del conflicto como tal:

En el ámbito escolar, los conflictos se suelen resolver ejerciendo la autoridad, castigando. Tampoco es común que se indaguen las causas y motivaciones de una agresión, por lo tanto se “arreglan” los incidentes pero no se resuelven los conflictos, ya que sus causas últimas quedan sin revelar (Funes y Saint, 2001, p. 3).

De acuerdo con lo expuesto es importante resaltar los planteamientos de Kaplún (2008), quien establece que la Escuela funciona como un mecanismo disciplinador que no trasciende a la comprensión del conflicto como una herramienta natural de las relaciones humanas.

Dado que este estudio se centra en el conflicto escolar (manifestaciones y soluciones) en un colegio con inclusión educativa se hace necesario retomar algunos aspectos que permitan comprender las características de la población del estudio. Para empezar se retoma cómo se entendió la *discapacidad* y su rastreo histórico desde los diferentes modelos, retomándola a partir de los planteamientos de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, reafirmando que todas las personas con discapacidad deben gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, p. 1).

La multidimensionalidad y complejidad de la temática de la discapacidad, hicieron que esta labor de clarificación conceptual no fuera fácil. Por tanto, se indican aquí, los diferentes modelos que abordan como eje central la discapacidad. Mostrando la evolución conceptual sobre el tema, que llevó a hacer un recorrido desde su intervención sobrenatural a la aceptación plena e independiente de las personas con discapacidad.

Para López (Sin fecha), Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

Los grandes cambios sociales, culturales y científicos ocurridos en el siglo XX han puesto en cuestión muchas de las asunciones sobre la ciencia en general y sobre la discapacidad en particular, que han motivado la aparición de nuevos enfoques en la concepción de lo que es la discapacidad y, consiguientemente, en las prácticas profesionales de investigación y tratamiento de las personas con discapacidad.



En este orden, se señalan los modelos teóricos sobre la discapacidad, basados en la aproximación investigativa realizada por Palacios (2008), y presentados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

## **Modelo de prescindencia**

Sus presupuestos iniciales sobre la discapacidad radican en dos aspectos, el primero tiene que ver con la justificación religiosa de la discapacidad, y el segundo con la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad<sup>8</sup>, para ampliar esto, el modelo se deriva en el submodelo Eugénésico<sup>9</sup> y el submodelo de Marginación<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Data de la antigüedad clásica: Cómo por ejemplo, Roma y Esparta.

<sup>9</sup> Se basa en la consideración de que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la comunidad, dada la concepción de peligrosidad e innecesariedad de las mismas; las personas con discapacidad conllevaban la representación de ser una carga para su familia y/o sociedad, por lo que habría que prescindir de esas personas, esto bajo creencias religiosas, en donde nacer con una malformación era un castigo de los dioses o una advertencia (Palacios, 2008).

La discapacidad es vista como una desgracia o como algo no digno, por ejemplo: si los niños nacían con alguna deformidad, el Estado por ser dueño de la vida de sus ciudadanos, (no había individualidad dado que el Estado-Padre, era la representación de la religión-dioses en la tierra) podía cometer infanticidio, puesto que se consideraba un monstruo y no un ser humano, ahora bien, si la discapacidad se hubiera obtenido luego de nacer, por ejemplo si hubiera perdido una parte de su cuerpo estando en batalla, era objeto de caridad y no de exterminio, dado que no tenía el estigma religioso (Palacios, 2008).

<sup>10</sup> Predominó en la Edad Media, la característica principal presente en este submodelo es la exclusión, a razón de que las personas con discapacidad se les negaba u omitía derechos como ser humano. Las personas tenían que recurrir a la caridad, o ser objeto de diversión-bufones de los castillos y ferias, tras ser considerados “fenómenos”; esto, desde la superstición se debía a que se creía que una persona con discapacidad era obra del diablo y como tal su situación no podía ser modificable, así, la persona debía aceptar la discapacidad con resignación. (Palacios, 2008).

Es importante señalar que a las personas con discapacidad, se les denominaba como “marginados”, se les excluía de los vínculos sociales, así, las personas se sumían en el abandono estatal; por lo que, al igual que los pobres, sólo recibían algún tipo de ayuda por la clase rica de la sociedad, al cumplir con sus cargas relativas a la ayuda debida a los pobres y “desvalidos”, al ser mandato de Dios (Palacios, 2008).

## **Modelo rehabilitador**

En este modelo, las causas ya no pertenecen al ámbito religioso, sino científicas; a esto se agrega que, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad por lo contrario, son personas pueden tener algo que aportar, siempre y cuando sean “rehabilitadas” ó “normalizadas”. De esta manera, se entiende que la discapacidad puede ser modificable y que la persona podría parecer o ser alguien “válido” ó “normal”:

Supervivencia. En este modelo se busca la recuperación de la persona dentro de la medida de lo posible, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Asimismo, dentro de las prácticas habituales, aparece plasmado un fenómeno que lo caracteriza: la institucionalización (Palacios, 2008: 67).

Aquí, el Estado asume una posición paternalista y la asistencia social, pasa a ser una manera de dar sostenimiento a las personas con discapacidad, pensándose que la persona no está en condición de valerse por sí misma.

El Modelo Rehabilitador, surge en los inicios del Siglo XX, siglo en el que tuvieron lugar grandes guerras de la humanidad, en donde al soldado herido en guerra, se le debía devolver lo perdido; en este escenario, profesionales como los Médicos, los Psicólogos y otros de las Ciencias Sociales, tuvieron mayor rango de acción, aportando así nuevos conocimientos, por lo que en el proceso de rehabilitación-tratamiento, se apuntó a la recuperación física y mental-psicosocial de la persona, teniendo en cuenta no sólo la parte del tratamiento, sino el aspecto preventivo de tal manera que “las medidas legales e institucionales se multiplicaron, e incluso se produjeron desde las instituciones y organismos internacionales.” (Palacios, 2008: 71).

En otras palabras y para concluir la idea, en el Modelo Rehabilitador se hace énfasis en la persona y su “deficiencia”, que le impide realizar actividades “normales”, es decir, como la mayoría de las personas que no padecen dichas “deficiencias”. Aquí, prevalece el criterio científico – médico; en donde se habla de la “deficiencia/enfermedad”, al ser una situación que puede cambiarse, que debe ser “curada”, por ende las personas con discapacidad pasan a ser “rehabilitadas”, lográndose así, que la vida de esa persona tenga un sentido y no esté impedida para participar plenamente en la vida social (Palacios, 2008).

Desde luego este modelo ha recibido críticas, entre algunas de ellas, están:

La rehabilitación de las personas con discapacidad puede verse como poco más que un chiste *malo*. Es “malo”, porque se preserva la noción tradicional de que la discapacidad es primordialmente un asunto de salud, y, en consecuencia, médico, más que un problema político. Por lo tanto, la solución, ya sea que se dé institucional o comunitariamente, se encuentra en una especie de “arreglo y compostura de carrocerías”. Es un “chiste”, porque la discapacidad y ciertamente la salud, sin duda alguna, son cuestiones políticas capitales, a pesar de todo la retórica en contra. Por ejemplo, tanto en los países ricos como en los pobres, las causas principales de las enfermedades agudas y crónicas, y de las deficiencias de largo plazo, son “la pobreza, los servicios higiénicos inadecuados, la mala dieta, el alojamiento en viviendas deficientes, la contaminación ambiental, los accidentes industriales, los accidente de tráfico, la violencia y la guerra”. [...]. La “rehabilitación” y las intervenciones relacionadas con ésta resultan extremadamente limitadas respecto a lo que pueden lograr en términos de capacitar a las personas con discapacidad para alcanzar la paridad económica y social con las personas no discapacitadas de su generación, dentro de sociedades organizadas casi exclusivamente entorno a estilos de vida no discapacitados (Barnes, 2009: 112-113).

## **Modelo social**

En este modelo, las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales, no son las limitaciones individuales las raíces de la discapacidad, sino las limitaciones de la propia sociedad para acoger a esa persona, y/o atender la situación; “desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con

discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia.” (Palacios, 2008: 104).

El objetivo de este modelo, se dirige a rescatar las capacidades en vez de visibilizar solo las discapacidades; dejando de lado la premisa de que, “la discapacidad implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad” (Palacios, 2008: 104).

Por tanto, se hace una distinción entre *deficiencia como la* condición del cuerpo y de la mente y *discapacidad* como las restricciones sociales que se experimentan, indicando así, que es la sociedad la que *discapacita* a las personas con discapacidad. Si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que algo biológico no modificable (Palacios, 2008).

Frente a los orígenes de este modelo, se puede decir que surgieron en el momento en que se dio la participación política<sup>11</sup> de las personas con discapacidad y sus organizaciones, abriendo un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria; luchando por los “derechos civiles”, el “apoyo mutuo”, la “desmedicalización”, y la “desinstitucionalización” (Palacios, 2008).

A lo anterior, se suma que el denominado “Movimiento de vida independiente”, el cual,

“se opuso al dominio profesional y a la provisión burocrática de los servicios sociales y su escasez, mientras demandaba oportunidades para que las personas con discapacidad desarrollaran sus propios servicios en el mercado. De modo más general, los enfoques desde el modelo de vida independiente

---

<sup>11</sup> A finales de la década de los 60's, en Europa y Estados Unidos, las personas con discapacidad y las organizaciones de personas con discapacidad, como activistas, tomaron la iniciativa e impulsaron sus propios cambios políticos (Palacios, 2008).

abogaban por servicios de rehabilitación sobre la base de sus propios objetivos, métodos de reparto, y dirección propia de programas” (Palacios, 2008 pp.107-108).

El Movimiento de vida independiente, representó cambios en la visión sobre la discapacidad y por ende la legislación.

Por consiguiente, al tomarse conciencia de los factores sociales que integran el fenómeno de la discapacidad, las soluciones no se elaboran individualmente o a la persona afectada, sino más bien que se encuentran dirigidas hacia la sociedad, incluyendo a la persona no sólo en el empleo, sino en lo educativo y demás esferas de la vida social, apuntando a la igualdad de oportunidades como persona sujeto de Derechos Humanos.

Para finalizar, es válido señalar una de las críticas que ha tenido este modelo:

“Desde su concepción, sin embargo, el modelo social o el enfoque de las barreras, ha sido criticado por su aparente desinterés en la experiencias de las personas con discapacidad, en las cuestiones relacionadas con la deficiencia y en la importancia de la cultura. Por ejemplo, basándose en las recientes percepciones feministas y posmodernistas, Shakespeare y Watson, sostienen que la distinción que establece el modelo social entre la deficiencia y la discapacidad, es insostenible, impráctica y representa un dogma anticuado que tendría que descartarse. Para ellos, la discapacidad es “una dialéctica compleja de factores biológicos, psicológicos, culturales y sociopolíticos que no pueden ser entresacados con precisión”. Así llegan a la conclusión de que la intervención en los niveles físicos, psicológicos, ambientales y sociopolíticos, es la clave para un cambio progresivo y que ninguno de estos factores se puede sustituir por otro. También aseveran que la división entre las personas con y sin discapacidad ya no es sostenible y que “todas las personas tiene alguna deficiencia, no sólo las personas con discapacidad”, subrayando que este hecho tiene implicaciones de largo alcance para los programas sociales y médicos en el siglo XXI” (Barnes, 2009: 111).

Desde luego, todas estas transformaciones en la concepción sobre la discapacidad han conllevado a cambios en las instituciones sociales; es así como desde el ámbito educativo, la

inclusión surge por medio de la generalización del término, para hacer énfasis en la educación como un derecho fundamental de todas las personas. La inclusión da apertura a la diversidad en las escuelas y propone un cúmulo de estrategias que respondan a las necesidades específicas de cada individuo, proponiendo un currículo inclusivo para todos/as los y las estudiantes, en el que implícitamente se vayan incorporando esas formas de aprender diferentes de cada educando.

En este sentido, la *educación inclusiva* se comprende como aquella que:

Garantiza no solamente acceder a ella (o sea, su disponibilidad y su acceso físico y económico, sin discriminación), sino que implica permanecer en ella. Es una educación que es aceptable (pertinente, relevante, no discriminatoria) y adaptable (capaz de responder a las necesidades y especificidades de sus estudiantes, flexible, que haga ajustes razonables, que en suma sea centrada en los y las estudiantes) (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009, p. 5).

Para Barton (2009), hablar sobre educación inclusiva resulta una cuestión compleja, dado que tiene componentes históricos, culturales y de contexto. Sin embargo, no tarda en definir que la educación inclusiva “no es un fin en sí misma sino un medio para alcanzar cierto fin” (Barton, 2009, p. 132).

Lo anterior con el objetivo de contribuir a una sociedad incluyente que exija planteamientos políticos y programas en donde los derechos sean el eje central. El autor hace énfasis en que debe hablarse de proceso de cambio, en vez de integración, apuntando con ello a “la transformación de las sólidas barreras estructurales que impiden el cambio” (Barton, 2009, p. 133).

Este autor define que,

La educación inclusiva consiste fundamentalmente en entender y lidiar con la diferencia en una forma constructiva y valiosa. Es un proceso público de designación y celebración de las diferencias, así como de identificación con aquello que apreciamos los unos en los otros. Hacer justicias a las diferencias entre los alumnos y utilizar estas diferencias como un recurso, como una oportunidad para el aprendizaje, en vez de como un problema que hay que excluir, se convierten en una dimensión crucial del planteamiento que pretende impulsar la educación inclusiva (Barton, 2009, p. 133).

Con lo anterior, Barton concluye que “la educación inclusiva consiste en el porqué, el cómo, el cuándo y el dónde, así como en las consecuencias de educar a todos los escolares por igual.” (Barton, 2009, p. 134).

Los apartes epistemológicos, teóricos y conceptuales abordados con anterioridad, fueron los referentes para la comprensión y el reconocimiento del conflicto escolar, a través de las expresiones, puntos de vista, construcción de sentidos y significados de los niños, las niñas y adolescentes en relación con las manifestaciones y soluciones del conflicto, desarrollados en el entorno escolar.

## CAPÍTULO 4

### SIGNIFICADOS DEL CONFLICTO ESCOLAR ATRIBUIDOS POR LOS Y LAS ESTUDIANTES

En este capítulo se hace referencia a los significados del conflicto escolar, los cuales comprenden la forma en que las personas organizan la visión que tienen de sí mismas, de los demás y del mundo en que viven, traducidos en sistemas simbólicos y de lenguaje, referencias y aspectos culturales de la cotidianidad y las relaciones intersubjetivas. Bruner (2000), refiere cómo el niño, por predisposición genética y por exposición social, participa de la cultura, usando el lenguaje y el discurso narrativo, dando cuenta de que las personas construimos nuestras vidas a partir de la construcción de significados y símbolos, los cuales son compartidos e incluyen la historia y a su vez da forma a la cultura de la que somos expresión. En esta medida, para comprender las manifestaciones del conflicto por parte de los y las estudiantes, es importante acercarse en primer lugar a sus cosmovisiones y particular a la significación que hacen sobre los conflictos.

Es interesante observar las concepciones que los niños, niñas y adolescentes poseen acerca del conflicto, puesto que lo enuncian de inmediato como algo malo, denigrante y agresivo; convirtiéndolo en gran medida en sinónimo de violencia, ejemplo de ello es que lo relacionan con decir apodosos ofensivos, la agresión física y verbal, y hasta el “matoneo”<sup>12</sup>. Y aunque son expresiones del mismo, desencadenadas por un conflicto no resuelto adecuadamente, no necesariamente constituyen y son propios de éste.

---

<sup>12</sup> **El matoneo, acoso escolar o bullying;** se entiende como: “Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. Ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo ” (Ley 1620,2013, pp.1-2).



El conflicto es un proceso interaccional que como tal nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse y otras veces permanecer relativamente estacionario, que se da entre dos partes (...) ya sean personas o grupos (...) en donde predominan las interacciones antagónicas (...) y las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos (...) que algunas veces, pero no necesariamente, pueden ser procesos conflictivos agresivos (Suarez, 2004, p.78).

Al respecto, es importante señalar que los niños y las niñas, adquieren discursos e imaginarios sociales provenientes de los adultos con los que interactúan, ya sean en la casa, en el barrio o en el colegio y probablemente por los medios de comunicación en especial la televisión, que han incidido fuertemente en interpretar el conflicto como sinónimo de violencia. El matoneo identificado por los/as niños/as como igual al conflicto es un tipo de violencia que aún no es muy comprendido socialmente, convirtiéndolo incluso en una palabra cliché; puesto que al preguntarle a los/as niños/as, a los/as profesores y directores/as sobre su definición y características, no se tenía muy en claro este concepto a pesar de utilizar la palabra de forma frecuente en sus discursos. El matoneo no sólo implica maltrato verbal, físico es ante todo un acoso de diversas formas, se configura en un rechazo en el que predomina la violencia emocional por un tiempo determinado en el aula de clases. Este puede ser desencadenado por el conflicto, pero no es éste en sí mismo (Martínez, 2012).

Al respecto (Vinyamata, 2003) sostiene que el conflicto se da en las necesidades y los deseos que generan angustias y miedos, que a su vez contribuyen al desarrollo de la acción, que en algunos casos, llega a transformarse en agresividad, recordando que:

La agresividad es natural a los seres humanos, siendo una energía que nos permite mantenernos vivos, una fuerza emocional que nos permite protegernos (...) lo importante es como la regulamos (Valadez, 2008, p. 14).

Se evidencia que la construcción significativa que realizan los/las estudiantes acerca del conflicto se asimila con acciones agresivas y características violentas propias de nuestro contexto. Así lo identifican con decir malas palabras como: ‘*hijueputa*’, ‘*boba*’, ‘*fea*’ y con apodos como: ‘*fenómeno*’, ‘*frente de paila*’.

Los/las estudiantes refieren que este lenguaje emerge en peleas, en las cuales como se puede ver el discurso juega un rol importante en la medida en que está cargado de la intención de destruir o dañar. Además dicen: “*nos pegamos pata*” “*lo casco*”, entre otras expresiones quizá usadas para protegerse de propias angustias y generadas en interacciones que buscan defender su punto de vista de acuerdo con su construcción social incorporada en el propio medio. “Todo ello subraya la importancia de la dialéctica entre el propio pensamiento del niño y su mundo social inmediato, representado en el lenguaje y en los conceptos sociales” (Bruner, 1990, p. 22). Veamos cómo lo especifican los/las estudiantes:

*El conflicto escolar es malo porque en los colegios hay muchos Bullying y eso se trata como de pelear, ser groseros con los compañeros y colocar muchos apodos. (María, 9 años, noviembre 2013).*

*El conflicto es problemas, es que él si me busca, le casco!/. Porque si le pega a alguien Dios lo castiga. Entonces el conflicto es malo. El conflicto es malo, porque cuando sale le pegan y le dan puño. (Pablo, 12 años, noviembre 2013).*

*El conflicto si es malo. Porque pelear es malo, porque es un pecado para Dios porque somos hermanos por parte de Dios (José, 9 años, noviembre 2013).*

En el discurso o en las palabras de los/las estudiantes el conflicto se significa como algo negativo o malo y la argumentación de base es moral, es decir que se apoya en la idea de que hay un Dios que lo castiga y que rechaza que exista el conflicto, entendiendo que para los/las estudiantes (como ya se dijo anteriormente), el conflicto se asimila o se iguala con las conductas fundamentalmente violentas; esto es importante destacarlo, porque además entra en

contradicción con sus propias acciones, es decir que el conflicto se asume como malo, pero al mismo tiempo, sus acciones e interacciones cotidianas entre compañeros lo ratifican y lo validan.

Las personas “persensan” (perciben, sienten y piensan a la vez) y actúan dentro de los límites de lo que persensan, (...) en la cual una de las funciones de la cultura consiste en mantenerlas en relación y unidas en aquellas imágenes, historias y cosas similares a través de las cuales se da coherencia y relevancia cultural a nuestra experiencia (Bruner, 1990, p. 91).

Las construcciones de estas definiciones de conflicto realizadas por los y las estudiantes no se dan en el vacío, tienen influencia de todos los marcos culturales y sociales en donde interactúan, pasando por lo que ven, juegan y por las rutinas que comparten, en síntesis, su interacción con el mundo en donde los significados son públicos y compartidos: “el niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos” (Bruner, 2000, p. 29). En este sentido las interpretaciones de niños y niñas no son ajenas a nuestra realidad colombiana cotidiana donde circula un discurso moral “correcto” sobre la violencia que dista mucho de los significados reales que se quedan latentes, pero que se manifiestan en las acciones.

Lo anterior se complementa con el siguiente testimonio:

*Es cuando alguien busca pelea, es como decir Pablo con Juan que le estaba pegando yo pienso que está mal buscarle pelea a otra persona, el conflicto está mal porque es algo que te lleva a morir a ser inconsciente o a perder la vida, lo puede llevar a la cárcel, morir o a perder una parte del cuerpo. (Pedro, 8 años, marzo 2014).*

Pedro señala en sus argumentos que el conflicto es malo por sus consecuencias igualmente negativas: muerte, lesiones o daño con consecuencias graves y que esto además conlleva a castigos convencionales instaurados por la sociedad o propias de una cultura como

la cárcel o la muerte. Con este ejemplo de Pedro se hace notable que la manera como significa el conflicto escolar incluye una visión individual mediada por lo cultural y social, ya sea por lo vivido o visto en el barrio, por la forma como su familia resuelve los conflictos o cualquier entorno que haya podido instaurar este significado del conflicto escolar; pues claramente en la institución educativa no ha ocurrido nada de lo que él menciona.

Los significados tienen una convergencia entre las propias reflexiones y lo cultural, las experiencias que han vivido les permite a los participantes del estudio dar unas nociones, características y diferencias del conflicto escolar. En la entrevista con la docente Clara se manifiesta:

*No el Bullying para mí son emociones encontradas, el Bullying cuando llega a una violencia, ya eso es extremo, se empieza a pelear, cosas de mano, para mí el acoso escolar es cuando ya entre ellos sienten tanta apatía que empiezan a molestarse en los espacios que conviven, no aprenden a convivir en los espacios, sino que empiezan a molestarse, a las amenazas, a los papelitos de las groserías; aquí en la institución pues gracias a Dios hasta ahora no se ha visto la violencia tan fuerte. La violencia no es lo mismo que conflicto escolar, porque en la violencia ya vamos a más, porque cuando yo hablo de violencia hablo de cosas de herir y de lastimar físicamente, más cuando yo hablo de conflicto escolar ya es más emocional, si para mí el conflicto escolar es en cuanto a emociones, en cuanto a palabras que no llega tanto a lo físico, pero cuando uno llega a un desacuerdo en donde todos los niños se paran desde su lugar y nadie los haga cambiar de opinión, en donde dicen es que es lo que yo digo y como yo lo digo y punto se acabó ahí ya se forma un problema mayor, entonces lo que yo pienso es que un conflicto es un desacuerdo en donde se puede mediar (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).*

En lo dicho por la docente se hace una definición de lo que para ella es conflicto y lo diferencia de la violencia, el conflicto lo toma como un encuentro de emociones, de molestias, de desacuerdos y la violencia en términos de agresión física a alguien, destacando que se da en la escuela de forma constante y que para ella surge de un sentimiento de apatía, de la divergencia en diferentes momentos, ya sea de experiencia de vida, opinión, formas de actuar y de expresarse. Lo único que separa un término de otro o donde se pone una diferencia es con la barrera de lo físico, la agresión física. Es muy interesante que la docente establezca la

diferencia entre el conflicto y la violencia; no obstante, el límite que ubica reduce la violencia a sus manifestaciones físicas y deja de lado la violencia verbal y simbólica.

Al indagar sobre estas mismas cuestiones con los(as) estudiantes una de ellas dice:

*No, el conflicto no es lo mismo que violencia, porque violencia es maltrato es cuando los padres le pegan a un hijo, o cuando otra persona le pega a un hijo que no sea de él y que además la persona que le pega es un adulto, y si un niño le pega a otro niño ahí también hay violencia porque se están pegando. Cuando se dicen vulgaridades no es violencia, es más grosería, porque violencia es maltrato es pegarse uno al otro, en cambio sí se dicen cosas el uno al otro eso es conflicto, por ejemplo los hinchas del Cali con el América, eso es conflicto porque comienzan a decirse cosas por una bandera o por una camiseta, eso es conflicto porque se empiezan a decir un poco de cosas el uno al otro.*

*El conflicto entre los estudiante es porque hay mucho Bullying, lo molestan a uno, le dicen cosas que no deben decirles, que porque es gorda o es fea, o es flaca, sea lo que sea no importa, porque uno viene a la escuela es a estudiar, a aprender más del estudio, uno no viene a meterse con los demás. El Bullying es que le pellizcan, le pegan, le pegan puños y patadas, de todo (Johana, 15 años, marzo 2014).*

En lo dicho por la estudiante se hace una apropiación de conceptos y una combinación de significados similar a la manifestada por la docente, en donde el matoneo (Bullying), violencia y conflicto escolar están estrechamente ligados al decir “*la violencia es maltrato*” “*cuando se dicen vulgaridades no es violencia*” “*si se dicen cosas el uno al otro eso es conflicto*” y aunque se intentan diferenciar características, el límite entre un concepto y el otro no se distingue.

En una definición formal se entiende que el conflicto y específicamente aquel que surge en el ámbito escolar: es un proceso interaccional y construido, de carácter antagónico que se da entre dos o más partes, las cuales intervienen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos, pudiendo ser agresivos en ocasiones, pero también un

elemento de cambio y crecimiento interrelacional a través de la mediación, negociación o conducción (Suárez, 2004).

Si se contrasta la definición formal del conflicto con lo que dicen los/las participantes del estudio, es importante como ellos reconocen que el conflicto implica un proceso interaccional que es antagónico y que recoge o abarca acciones, pensamientos, afectos y discursos; no obstante, la dificultad o el problema en cómo significan el conflicto está en diferenciar sus manifestaciones de lo que es su gestión o resolución, es decir, que ellos llegan hasta identificar aspectos que recogen o que hacen parte del conflicto escolar, pero que luego no identifican que la violencia más que un nivel superior al conflicto o una forma extrema de resolver el conflicto hace parte de sus resoluciones, es decir que una forma de gestionar o resolver un conflicto es la violencia, si esta diferencia estuviese un poco más clara, ellos entenderían que no es solamente grave cuando aparece la violencia o lo que ellos denominan matoneo, sino que la gestión de esos conflictos debería darse muchísimo antes para que los estudiantes aprendan a conllevar sus antagonismos o diferencias y no tengan que desencadenar en lo ya visiblemente grave que es a lo que ellos llaman matoneo o propiamente violencia.

El abordaje que se da al conflicto se debe a su mismo concepto y por ende cómo se definen sus causas y consecuencias. Las personas consideran formas de resolverlas más allá de ser adecuadas o inadecuadas; esto puede perpetuar la violencia como un aspecto normalizado dentro de la comunidad educativa, puesto que institucionalmente no se define un lenguaje claro en torno a la violencia y el conflicto escolar y esto ocurre entre estudiantes, docentes e incluso directivos, las concepciones son ambiguas; y por ende su manera de abordaje no es asertiva. Sin embargo, las personas entrevistadas reconocen diferentes elementos que deben ser abordados y que permitirían una forma más cotidiana y concreta de elaborar el conflicto y prevenir la violencia.

El conflicto es un proceso natural de la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, pudiendo ser un factor positivo para el cambio y el crecimiento personal e interpersonal o un factor negativo de destrucción, según la forma de regularlo. El conflicto no es ni bueno ni malo, simplemente existe (Muñoz, como se citó en Vinyamata, 2003, p. 97).

Respecto a cómo viven o se presentan las interacciones cotidianas del conflicto, es importante tomar una de estas:

*A: ¿Quién? yo no! Yo no me la llevo bien con Pedro porque él me busca problema y hay que cascarlo porque me busca problema.* (Pablo, 12 años, noviembre 2013).

*B: Aja, ujum, sí... (Sarcasmo)* (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

*A: Pues si él no me busca, yo tampoco lo busco. Porque conmigo no se juega.* (Pablo, 12 años noviembre 2013).

*B: Yo!, no lo busco, y yo!, yo con él no juego ni en broma. Porque con él no juega ni el perro de la casa.* (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

*A: Yo como no tengo perro, además porque él es bien picadito y yo siempre que llego me busca problema por un borrador.* (Pablo, 12 años, noviembre 2013).

Los estudiantes se significan y reconocen a través del conflicto y la agresión, esto genera un vínculo afectivo entre ellos. Los participantes son capaces de responder de esta forma debido a toda una historia, que no solo surge de cuando se conocen, sino de toda la experiencia relacional que poseen, está muy relacionado con lo planteado por (Bruner, 1990), quien expresa que el niño en sus relaciones con otras personas adquiere la capacidad de negociar los significados y de interpretar los acontecimientos, incluso antes de que la capacidad del habla léxico-gramatical madure, lo que evidencia que las personas incluso antes de entrar a participar activamente en la cultura, son capaces de interpretar y negociar los significados, para darles sentido e incorporarlos a su cotidianidad en relación con los otros y la cultura en donde están insertos. Comprendiendo incluso lo más implícito de lo que se comunica, ya sea en forma de metáforas, sarcasmos, apodos, burlas o apatías, que pueden

estar inmersas en la información verbal, gestual, incluso en los silencios u omisiones que son susceptibles ante la construcción de sentido e intersubjetividades del sujeto. Lo que se ve reflejado en la interacción entre Pedro y Pablo, en donde lo hablado es solo una parte del mensaje, la interacción comprende diferentes gestos, silencios y demás elementos comunicativos convirtiéndose en un sistema simbólico e interpretativo que sólo comprenden los interactuantes de acuerdo a la relación construida entre ellos, su forma de interpretar el mundo y evaluar las situaciones. En correspondencia con ello, llama la atención en este sistema de interacción, la incorporación de un lenguaje que parecían ser de personas adultas; incluso se usan frases cliché de nuestro contexto “hay que cascarlo”, “conmigo no se juega”, “con él no juega ni el perro de la casa”, “él es bien picadito” como lo refiere Bruner:

Pero lo que sí sabemos desde el primer contacto con el lenguaje es que podemos estar seguros de que los otros utilizarán las mismas reglas sintácticas para formar y para comprender las frases que nosotros. Se trata de un sistema de calibración tan omnipresente que lo damos por sentado (Bruner, 1990, p. 86).

Observado también en las siguientes conversaciones que se formaron entre los y las estudiantes en el grupo focal, se puede comprender cómo significan el conflicto:

*No peleo con ninguno, pero me gusta molestar a Pablo diciéndole frente de paila, fenómeno, porque tiene mucha frente!* (Ana, 11 años, noviembre 2013).

*María, Johana y Ana se burlan de Pablo y lo molestan con el asiento, hablando entre ellas de él, según las acciones.* (Observaciones del Grupo Focal, noviembre 2013).

*Jumm, porque él es muy.... Jumm porque él parece una empanada y pelea mucho conmigo. Porque él mantiene molestándolo a uno, eh!. (Refiriéndose a Pablo)* (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

*Tu papá!!* (Con gesto de enojo hacia Pedro) (Pablo, 12 años, Noviembre 2013).



Se observa que para los estudiantes el conflicto significa pelea, o algo que de una u otra forma busca herir al otro, además se adhieren como elementos importantes diferentes expresiones de ofensa al otro, a sus familiares o acciones como molestar y enojo, sin embargo también aparecen otros aspectos como el reconocimiento de la persona y las pautas relacionales existentes. Por ejemplo, es interesante observar lo expresado por Ana, cuando ella misma refiere que no pelea con nadie pero que disfruta de molestar a uno de sus compañeros, de esta forma la estudiante reconoce a su par y ha entablado una pauta relacional que funciona para expresar un desacuerdo o un afecto, realiza acciones utilizar apodos y al mismo tiempo expone que “*me gusta*”. Para Ana y para el grupo existe una forma ya establecida de relacionarse con Pablo y una forma de interactuar.

Es muy interesante observar como los y las estudiantes construyen sus ideas y sentidos a través de diferentes experiencias relacionales con su mundo y la concepción que hacen de éste, de los demás y de las circunstancias que viven. Tal como lo expresa la estudiante Johana quien indica que el conflicto escolar es algo normal, relacionándolo con el maltrato o el Bullying, que se puede dar entre diferentes actores, ya sea entre los y las estudiantes como también entre los docentes, como se señala en lo siguiente:

*Pienso que el conflicto escolar es algo normal, que está en todos los colegios, porque en todos los colegios hay mucho Bullying, mucho maltrato entre todos, porque si no es en los estudiantes, son los profesores (Johana, 15 años, noviembre 2013).*

En coherencia con lo anterior, el conflicto que se vive en las instituciones educativas no es ajeno al resto de la sociedad, ya que, es a partir de la complejidad de la sociedad conformada por acuerdos y desacuerdos, cambios y transformaciones, que caracterizan la diversidad y las divergencias propias de la realidad y por ende del conflicto, que posibilitan cambios gracias a la variedad de pensamientos y sentires propios de la sociedad. Evidenciando la necesidad de reconocer la macro y la microestructura en donde se dan las interacciones entre sujetos y donde surge el conflicto, puesto que, éste y las dinámicas sociales se deben

estudiar desde la horizontalidad, que incluya la reciprocidad de la estructura con relación a los sujetos que la constituyen (Collins 1972).

Se puede decir entonces, que la docente y los/las estudiantes le atribuyeron en sus significados características agresivas al conflicto escolar, interpretándolo y dándole forma de violencia o sinónimo de la misma, esto según sus creencias y a partir de las convenciones sociales con las cuales han interactuado y que se ratifican en un nivel mayor por la cultura e interacciones macro sociales en donde se desenvuelven. Le asigna así un sentido o una razón de ser al conflicto, brindándole una categoría de malo, que a su vez configuran el significado y de sus expresiones delimitándolas a aquellas que son negativas y que abarcan acciones principalmente violentas. Recordando que:

Toda interpretación del mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de <<conocimiento a mano>>. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido (...) se origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las nuestras y la de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores (Schutz, 1974, pp. 39-41).

## CAPÍTULO 5

### MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR

Este capítulo hace énfasis en las diversas manifestaciones del conflicto escolar que los/las estudiantes del grado tercero identificaron, y se entienden como: aquellas expresiones, declaraciones, formas de dar a conocer o poner a la vista un aspecto a través de acciones verbales, físicas o simbólicas (Real Academia Española, 2014).

Las manifestaciones, fueron organizadas según los hallazgos o rasgos del conflicto escolar observados de manera importante por los y las estudiantes. Por esta razón, se aborda esta categoría bajo unas subcategorías que agrupan los *diferentes tipos del conflicto evidenciados en el ámbito escolar*. En primera instancia se divide en dos grandes grupos que emergieron de forma significativa en las entrevistas y que además son así reconocidos en los modelos de tipificación de los conflictos: *los conflictos agresivos*<sup>13</sup>, que incluyen las manifestaciones físicas, verbales y simbólicas del mismo, caracterizados por hacer uso del despliegue e implementación de la agresividad, que puede llegar a ser violencia según su regulación, es decir que este tipo de conflictos están constituidos por intenciones de herir, dañar o eliminar a la parte contraria así sea de forma simbólica; y *los conflictos no agresivos*, los cuales aluden estrictamente a los desacuerdos o disensos en los que las partes no recurren a la agresión o la violencia; es decir, aquellos que se gestionan o resuelven por otros medios. Con base en esto es importante aclarar que la separación entre manifestaciones y soluciones es

---

<sup>13</sup> Es importante aclarar que en este estudio se realizó la diferenciación entre los conceptos: agresividad, agresión y violencia acorde con el autor Anthony Sampson (2003), quien los define como: **Agresividad**: es adquirido socialmente y se inscribe en el psiquismo y en el orden imaginario del niño, en la constitución narcisista del Yo, desde las primeras relaciones objetales, es decir que surge en la interrelación entre el sujeto y sus “objetos” en la crianza por sus semejantes. En cuanto a la **Agresión** se entiende como: el despliegue e implementación de la agresividad, la agresión puede estar presente o latente, la cual puede ser disuadida o controlada por el sistema simbólico cultural, que a su vez se encarga de la regulación de la agresividad, que puede posibilitar o no su avance hacia la agresión y en el caso extremo hacia la **Violencia**: la cual se encuentra en el marco de lo real en el uso de la fuerza. Todo depende del entramado social en el cual crece el niño y de sus referentes de pertenencia que puede fomentarla o no. Para los casos de la Agresión y la Violencia, son conceptos que se encuentran en el orden simbólico cultural, ambos implican imposición, daño o eliminación, la diferencia es que la primera se queda más en el plano de lo simbólico y la segunda como máxima expresión de la agresividad y de sus fines trasciende al plano de lo real o de las acciones de hecho que buscan dominar, imponer, dañar, reducir o eliminar a otro.

netamente abstracta y conceptual; pues en la práctica alude a un conjunto de acciones entrelazadas.

De igual forma, es pertinente aclarar que si bien el concepto de violencia escolar apareció de forma importante en el desarrollo de la investigación, ésta no constituyó el foco de atención principal y/o de análisis, como sí lo fue el conflicto -específicamente el de tipo escolar, que surge en interacciones micro, desde luego, afectadas por la macroestructura y viceversa-. En este sentido, el punto de interés del estudio fue el reconocimiento y la caracterización de las manifestaciones y soluciones del conflicto escolar, así como la comprensión de sus significados, los cuales se dieron a partir de lo expresado y observado por los actores entrevistados.

Con relación a lo que se entendió por conflicto escolar, es pertinente expresar que en el marco de esta investigación se comprendió como un proceso interaccional que se da en las relaciones humanas, en su cotidianidad y subjetividades, surgido a partir de opiniones, creencias y puntos de vista divergentes o antagónicas; por lo cual, se le puede considerar como un elemento de la vida diaria y de las relaciones sociales, el cual no constituye en sí mismo un problema y no necesariamente se debe resolver, puesto que éste depende de su forma de asumirlo o de conducirlo y que puede o no desencadenarse en acciones agresivas o denigrantes constituyentes de la violencia.

Así mismo, es importante resaltar que en esta investigación se estudió el conflicto desde un ámbito micro de las relaciones sociales, que desde luego se encuentran afectadas por las relaciones estructurales de la sociedad y la cultura y están en constante reciprocidad; pero el énfasis aquí, son las interacciones escolares cotidianas.

Como se ha mencionado, en este apartado se presentarán los tipos del conflicto evidenciados en el entorno escolar a través de las expresiones de los/las estudiantes y la

docente. Los motivos del conflicto se darán a conocer de manera implícita puesto que están muy relacionados con los tipos de conflicto y sus manifestaciones, al igual que las expresiones y comportamientos de los actores que participaron del estudio.

En este sentido, es importante precisar que, aunque también se encontraron otros tipos de conflicto diferentes a los agresivos y no agresivos, éstos no fueron muy preponderantes y por ende algunos se tomarán en cuenta dentro de los hallazgos generales, por ser significativos para el objetivo del estudio, siendo los primeros los más evidenciados ya que como se ha venido discutiendo, tanto los/las estudiantes como la docente, equiparan el conflicto con la violencia, y asumen que sus manifestaciones son de índole agresivo, siendo probablemente una de las razones por las cuales su gestión es violenta. Sin embargo, los conflictos no agresivos también fueron expresados por los actores, manifestados en intereses, opiniones o puntos de vista divergentes o contrarios que aunque no se encuentran en tipos de relaciones atrayentes sino antagónicas, se pueden complementar a partir de la diferencia, lo que permite el enriquecimiento y la evolución en las relaciones interpersonales o humanas.

## **5.1 Conflictos agresivos**

Con relación a estos tipos del conflicto es necesario indicar que éstos se caracterizan por tener intención de daño entre los actores, los cuales en muchas ocasiones lo hacen efectivo, pues su fin es eliminar a su adversario (de manera simbólica o real). Este tipo de conflicto no es constructivo para las relaciones entre los sujetos, puesto que además de ser una conducción violenta del mismo no aporta a la construcción de relaciones sociales más justas y comprensivas, ni a la convivencia a partir de la diferencia y la complementariedad. “los conflictos agresivos: cuando hay intención de daño entre las partes. En muchos casos el daño no es sólo intencional sino efectivo” (Suarez, 2004, p. 81). Entre las manifestaciones agresivas del conflicto, están: agresiones físicas, verbales y simbólicas, las cuales se abordaran enseguida.

### 5.1.1 Manifestaciones físicas del conflicto escolar

Cuando se habla de manifestaciones físicas del conflicto escolar, éstas se entendieron de acuerdo con los testimonios, como aquellas expresiones o acciones físicas, tales como puños, patadas, haladas de cabello y demás acciones que implican el contacto físico y atenta contra la integridad física de una persona, buscando denigrarla como sujeto, puede darse entre cualquiera de los miembros de la comunidad académica. Como lo refieren (Aguirre, et. al., 2003, p. 15):

En las instituciones escolares se presentan conflictos entre: estudiantes – estudiantes, profesores – estudiantes, profesores – profesores, directivos – estudiantes, directivos – profesores; manifestados en muchas ocasiones con violencia verbal y física que manejados adecuadamente pueden mermar significativamente su impacto negativo o desaparecerlo.

En relación con lo anterior, los/as entrevistados/as refieren:

*En cuanto a peleas físicas si se ha visto en algunos niños como por ejemplo Pedro y Pablo que se agarraron a puños en el salón. Pero ellos siempre viven en un conflicto y siempre queriendo competir por los espacios, por los amigos, por los compañeros, por todo. Entonces, si Pedro está aquí y está portándose bien, entonces viene Pablo y la embarra para que Pedro reaccione, ese es el problema de ellos dos, si Pedro está bien Pablo viene y lo altera para que ya sean los dos que están mal y viceversa (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).*

*Carlos con Pablo no se la llevan porque a Pablo jummm, Carlos lo deja desbaratado, porque Carlos como es... yo pienso que Carlos y Pablo no deberían irla porque Pablo es muy cansón, ahhh si uno está quieto él le tira a uno lapiceros, corrector, rocas, cualquier cosa, le echa zancadillas a uno. Por eso con Pablo siempre peleo, porque él le mantiene tirando rocas a uno, entonces a mí me dio rabia y le pegué un puño en la espalda y me sentí mal porque no debí haberle pegado, pero a mí nada me gusta de él, por eso no quiero cambiar nada de la relación con él, porque no me cae bien (Pedro, 8 años, marzo 2014).*

*Me estaba haciendo mueca, yo llegué estaba de espalda y paj!! una jeancloud!! lo agarré de aquí, paj!!! yo me rompí como todo esto la pantaloneta; me estaba molestando y lo cogí así con una jeancloud, que es una patada ninja (Realizando gestos de pegar una patada). Que se la pega aquí (realizando gesto de*

*pegarle una patada en la nuca y en la cabeza), aquí, aquí (señalando la parte de la nuca de forma persistente) (Juan, 8 años, noviembre 2013).*

Lo que se logra ver en los verbatim anteriores es que aunque los conflictos pueden ser entre todos los miembros de la comunidad académica, salen a la luz de forma predominante, las manifestaciones agresivas de índole física entre estudiantes, tales como: pegarse puños, tirarse objetos, ‘encuellar’, pegarse con ‘patada ninja’ o ‘Jeancloud’ en la nuca y en la cabeza y hacerse muecas, que buscan expresar un desacuerdo por medio de la violencia, como forma no solo de hacer valer sus opiniones, intereses, ideales o valores, que para este caso están representados en la competencia por los espacios, los amigos, los compañeros, los docentes -como lo señala la docente- e incluso los momentos significativos, los recuerdos, los afectos, que posiblemente representan la búsqueda de arraigo y reconocimiento que le proporcione sentido a su existencia. Lo anterior está muy relacionado con lo citado por Valadez: ‘siempre que hay que compartir espacio y/o tiempo con otros, la propiedad del territorio, son motivo de conflictos que pueden devenir en violencia, entendida como agresión a otros’ (Valadez, 2008, p. 14).

De otro lado, también es importante señalar la forma cómo los/as niños/as aprenden social y culturalmente a gestionar o elaborar los conflictos. Por ejemplo en el verbatim de la estudiante Johana, refiere que su mamá y su papá le dicen que: *se defienda ella misma, que se defienda ella sola ahora*, reflejando una manera de resolver y asumir el conflicto; los padres de Johana probablemente le quieren enseñar desde su imaginación la autonomía y la toma de decisiones frente a una situación difícil, pero no se le indica la forma, lo cual conllevó a que la estudiante frente a la situación resolviera como lo ha visto en su entorno, veamos:

*Es como cuando yo por mi cuadra tuve un problema con una niñita porque yo andaba con un compañero, entonces ellas fueron a decirle a la mamá de ellas y la señora fue a decirles a mis papás que yo estaba con el compañero. Mientras que esa niña y mi mamá estaban en una bronca grande, porque el señor y la señora, padres de la peladita, llegaron a mi casa y buscaron a mi mamá y le dijeron que necesitaban hablar de lo de Johana, cuando escuche que le decían a mi mamá que vea que su hija Johana es una grosera, viendo que yo no les había dicho nada, yo solamente les dije lo que tenía que decirles, que no me*

*gusta que me sigan y cuando ahí mismo llego Kimberly y llego con todos los amigos de ella afuera de mi casa y con el novio de ella, entonces llegaron todos ahí a decirme que esto y que lo otro, es más el mismo papá le dijo que si Kimberly es una grosera que le meta su cachetada por atrevida y para saber que en la casa llegaron y le metieron su pela, porque a mí nunca me ha gustado que se metan en mi vida, si uno esta con su compañeros, pero porque tienen que seguirlo a uno, viendo a donde se va a meter o que va a hacer. (Johana, 15 años, marzo 2014).*

Johanna se sintió ofendida porque “*no le gustaba que la siguieran y que la señora fuera a decirles a los papás de Johana que ella estaba con un compañero*”, razón por la que Johana les expresó su inconformidad, pero al parecer no lo hizo de la mejor forma por lo señalado en la entrevista, puesto que trascendió hacia discusiones entre los padres de Johana y los de la vecina Kimberly, en donde también el padre de Kimberly señala una forma de resolver el conflicto por medio de la violencia cuando expresa que: *si Kimberly es una grosera que le meta su cachetada por atrevida*, además Johana resalta que *cuando llegaron a la casa los papás le metieron su pela*. Estas expresiones de la estudiante se encuentran acordes con lo planteado por Paz (2005): “El joven es el reflejo del mundo adulto que lo moldea, y es en cierta medida una representación de éste, una muestra de la forma específica de la sociedad en la que está inserto” (p. 28).

De igual forma se hace interesante hablar de las formas de disputa de poder que no solo son simbólicas sino también físicas, reflejados en los/las participantes quienes en lo manifestado en las entrevistas y lo observado en sus interacciones en el patio del colegio (durante el proceso de acompañamiento en la Práctica Académica) buscaban la imposición y la dominación del otro, específicamente a través de mecanismos agresivos y violentos, como los siguientes:

*Pero cuando uno llega a un desacuerdo en donde todos los niños se paran desde su lugar y nadie los haga cambiar de opinión, en donde dicen es que es lo que yo digo y como yo lo digo y punto se acabó ahí ya se forma un problema mayor a puños o golpes (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014)*



*Yo veo que comienzan a alegar, a peliar, se tratan mal, algunos salen al chisme, algunas personas separan a los que están peliando, y otras le hacen barra para que peleen más, yo no le hago barra y no hago nada, porque eso es problema de ellos, pero cuando se meten conmigo yo no me dejo y les pego su traque.* (José, 9 años, noviembre 2013).

Esta manera de querer controlar a la otra persona o querer que haga lo que uno quiera, es una forma de invalidar, reducir o negar a alguien para imponer objetivos, intereses e incluso pensamientos y sentimientos en el otro sujeto, desconociéndolo como tal. Lo cual es característico de la sociedad individualista que nos ha permeado, que además de generar situaciones excluyentes como la pobreza o la vulnerabilidad social, quizá agudiza, perpetua y legitima la violencia como forma de obtener y darse un lugar en el mundo, es decir de poseer un reconocimiento y una identidad, así sea a costa de dañar o eliminar lo que genera amenaza por medio de acciones simbólicas o de hecho, tal como sucede en el fenómeno de las fronteras invisibles evidenciado en sectores vulnerables socialmente, producto de la pugna por el territorio y para este caso, según lo observado en las dinámicas de los/las estudiantes: se disputaban el patio de descanso como un espacio simbólico de poder. Lo que está muy en concordancia con lo establecido por (Le Breton, 2012, p. 234):

La violencia tiende a aumentar en aquellos entornos en que prevalecen el desempleo, la pobreza y las familias monoparentales, disociadas o con grandes dificultades para educar a sus hijos. Echan raíces en el humus de la exclusión, del desempleo, de las dificultades de acceso al consumo, de la crisis de las instituciones, etc. Pero dependen también de una subjetividad, de una manera personal de analizar la propia situación y de reaccionar frente a ello.

En la cotidianidad de estos/as niños/as y adolescentes<sup>14</sup> se genera, cierta presión para aceptar la elaboración agresiva del conflicto, en la cual se naturaliza la violencia por parte

---

<sup>14</sup> Estos niños(as) como se dijo en el marco contextual, pertenecen a sectores populares de condiciones socioeconómicas precarias, asentamientos subnormales; la tasa de desempleo es mayor que la del resto de la ciudad de Cali, el ingreso promedio por familia es el más bajo de Cali; entre las causas más relevantes de morbilidad y mortalidad del sector se encuentra el homicidio, la accidentalidad, infecciones respiratorias agudas y enfermedades diarreicas agudas, entre otras (DAGMA, 2013). Todos estos aspectos caracterizan los sectores de marginalidad y exclusión social.

de la sociedad como mecanismo de supervivencia, producto de una “influencia interpersonal que hace que una actitud, una conducta, o un punto de vista se vaya transmitiendo como se contagia un virus de una persona a otra, contagiando así a todo el grupo social” (Valadez, 2008, p. 73) como lo refiere el siguiente testimonio:

*Detrás de mi casa se escuchaba toda la guerra con la esposa, porque se comenzaban a pegar a decirse groserías delante de la niñas, porque tienen niñas pequeñas, comienzan a decirle, ahhh que usted es un baboso, que es un tonto que yo no sé cuántas, eso hacen mis vecinos, entonces mis papás y yo nos quedamos callados, nosotros dejamos porque eso era familiar porque uno no se debe de meter. (Johana, 15 años, marzo 2014)*

Esta una manera de validar los actos violentos; que se puede relacionar con nuestro contexto nacional en donde la violencia es el camino más utilizado para resolver los conflictos, razón por la cual quizá se tienda a significar e interpretar el conflicto como una agresión, resaltando que éste en sí mismo posee una connotación de cambio, mientras que la violencia hace referencia a la destrucción.

Lo anterior se ratifica de igual forma en los conflictos que emergen por los roles sociales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, de diferentes grupos etarios y funciones sociales, tal como lo manifiesta la docente:

*Yo, como usted sabe, tengo a mi hija estudiando aquí y me ha pasado que cuando ya le toca a uno como madre defender a su hija, porque me tocó porque Lorena tiene una situación de discapacidad, y hay una niña Natalia que se la tiene montada, entonces yo me apersoné del caso y decido hablar con Natalia, yo la cogí y le dije: Natalia mira está pasando esto con Lorena y Natalia me decía: no, no, que yo no soy que son otras niñas y ella me señalaba a fulana a perenceja y a sutaneja, yo las llamé de frente, delante de ella y me dijeron: no profe es Natalia, entonces ahí me di cuenta que Natalia no sostiene lo que hace, pero sin embargo yo hable y le puse los puntos sobre las ies y le dije: mire Natalia yo ya me canse de la situación que usted está viviendo con Lorena y si siguen las cosas así, yo no voy a decirle a Lorena que no le pegue porque yo hablo con ella todo el tiempo, pero usted la está aburriendo y ella sabe que es usted, que no es fulana ni perenceja ni sutaneja, que es usted, entonces si ella te golpea, si ella te hace algo yo no voy hacer nada porque tú la estas molestando.*

*Natalia sí está haciendo matoneo en el colegio, porque es una niña que llega a la manipulación emocional y a la verbal y lo físico y manipula a otros compañeritos para que lo haga, Natalia es una niña muy astuta y es una niña que puede no untarse las manos, sino mandar a los demás, Natalia mueve masas y las mueve negativamente, entonces ella coge un grupito y dice: peguémosle a esa, y ella queda limpia diciendo que ella no fue, que los demás lo hicieron porque quisieron, y se sostiene y se mantiene, entonces no sé en qué contexto vive, como es la familia para que ella llegue a armar grupos que son capaces de pelear por ella y ella quede limpia, porque es que ha pasado, pasaba con Johana, una vez Johana estaba en el salón y cuando pasaron a ella le halaron el cabello, entonces ella me dijo: profe alguien me halo el cabello, alguien me halo, y nadie vimos, cuando alguien me dijo: profe a fulana la mando Natalia a que le halara el cabello y entonces yo llame a ese alguien y le pregunte por qué lo hizo y me dijo que Natalia le había dicho que se lo halara, entonces le dije que por qué lo hizo, si ella le pago o que, entonces ella dijo: es que ella me dijo que lo hiciera para entrar al grupo de ella; entonces yo ya vi que ella maneja masas en lo negativo, que ella influye demasiado allí, entonces hay que bregar a que no haga esos grupitos (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).*

De acuerdo con lo indicado por la profesora Clara, se puede evidenciar la existencia de un conflicto por el ejercicio de roles –docente y madre-, en el cual se observa que la profesora Clara quien es a la vez madre de la estudiante Lorena, está en desacuerdo con la estudiante Natalia porque acosa a su hija; justificando de esta manera su defensa física, indicándole a Natalia que: *si Lorena te hace algo yo no voy hacer nada porque tú la estas molestando*. Evidenciando que aunque Clara intenta mantenerse como la profesora mediadora frente a la situación, ella no puede separar el rol de madre de la misma, resaltando de esta forma en su relato el significado y la importancia de su rol de madre en la protección de su hija, y justificando como otros padres la resolución agresiva del conflicto

La legitimización de la agresión como parte de los conflictos va tomando tal dimensión que se hace parte de las interacciones cotidianas y está presente en la vida diaria de los y las estudiantes, como vemos en la siguiente interacción entre Pablo, Pedro y Juan:

*No, no me la llevo bien con Pedro porque él me busca problemas, que el si me busca le pego!/, porque un día él dijo que me pase el borrador y yo lo casque. En el salón pelié con Pedro, porque él molesta mucho y él me busca, ehh, él me trata mal y yo le respondo, me dice que pase el borrador y que tal, entonces yo le digo págueme la espada que me quebró y yo le pago el borrador. (Pablo, 12 años, noviembre 2013).*

*Que ya le pagué la espada, o no Juan que se la pagué?* (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

*Si, si se la pago, él si se la pago.* (Juan, 8 años, noviembre 2013).

*Y donde está la espada, donde está la espada. Él no me pago la espada, mentiras, ja, su madre.* (Pablo, 12 años, noviembre 2013).

*Yo lo único que quiero es que me devuelva mi borrador porque no es justo que la mamá de uno se mate trabajando para comprarme las cosas y que otro me lo venga a botar, además mi mamá me va a pegar si no lo llevo. Entonces le meto su traque si no me lo paga.* (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

Es así como se observa que esta interacción entre los estudiantes se encuentra cargada de significado y rituales que sirven de referentes para establecer y mantener su relación agresiva a causa de la forma en cómo se reconocen, se perciben, se asumen y se significan entre ellos. Ésta incluye a su vez construcciones de sentido; traducidos ya sea en un asiento, un borrador, una espada –como se observó en los casos anteriores- o cualquier otra excusa o instrumento que sirvan de medio para mantener la relación y el vínculo afectivo así sea de “desagrado” u “odio” y por tanto, la garantía de que se es visible, importante o reconocido por el otro, esto es preferible antes que ser invisibilizado y así poder tener un lugar y sentido en el mundo, aunque ese lugar haya sido adquirido a la fuerza o por medio de la agresión.

El niño, la niña o el/la joven utilizan la agresión o la violencia como una forma de supervivencia ante la hostilidad de su entorno, la cual a su vez es incorporada desde la interacción con él mismo y con sus referentes como forma de interactuar y de resolver sus desacuerdos o tensiones, como lo señala Clara:

*y si pelean de una manera tan agresiva es porque ellos lo están viendo en su casa como un modelo de ellos a seguir, ya el niño entiende que para él defenderse debe ser agresivo.*

Es posible que se apropien de este comportamiento no solo para “resolver” situaciones difíciles, sino incluso para generar nuevas relaciones y demostrar afecto. De acuerdo con los planteamientos de (Le Bretón, 2012, p. 234):

Paradójicamente, ciertas formas de violencia son también un intento de chocar contra un límite, de provocar una reacción en los adultos a fin de obtener una respuesta, una orientación. Del mismo modo en que algunos jóvenes, sumidos en el sufrimiento y el vacío, utilizan el dolor físico para darle nuevamente cuerpo a su existencia, las formas de violencia o de provocación tienen a veces el sentido de una búsqueda de tope simbólico. La violencia es para otros jóvenes el único medio de reconocimiento que queda a su disposición, el único estatus accesible para escapar a la indiferencia. El joven queda entonces prisionero de una forma de actuar, por ser incapaz de solucionar de otra manera sus dificultades o no poder encontrar a alguien que lo descubra.

### **5.1.2 Manifestaciones verbales del conflicto Escolar**

Cuando se dice manifestaciones verbales del conflicto escolar, es importante aclarar que estas se entendieron como aquellas palabras o expresiones de carácter agresivo que buscan hacer daño, denigrar o negar al otro, ya sea desvalorándolo o desconociéndolo; las cuales surgen al interior del entorno escolar, en donde se establece un tipo de interacción de índole dañina como forma de hacer manifiesto un conflicto elaborado agresivamente, aquí, el sujeto trata de hacer valer sus opiniones con mensajes ofensivos que no permiten el desarrollo de la comprensión por el otro, convirtiéndose en una interacción basada en la violencia verbal.

El conflicto puede expresarse de manera directa o indirecta y por tanto puede convertirse en una conducta agresiva, que incluye en este aspecto agresiones verbales, traducidas en ofensas, insultos, sátiras, amenazas, comentarios hostiles y humillantes; que están atravesados por distintas situaciones que causan molestias o tensiones; tal como lo expresan los/las estudiantes:

*Natalia me comienza a decir un poco de cosas feas a mí, me dice un poco de bobadas como que porque yo tengo ojeras, que porque yo era gorda y que yo le caía mal y que no me quería ver, y le estoy diciendo*

*a los profesores y los profesores no me quieren poner cuidado a mí, me dice un poco de cosas que ya no me voy a aguantar* (Johana, 15 años, marzo 2014).

*Entre los compañeros también hay maltrato, porque los compañeros también le ponen a uno apodos, lo amenazan, hay algunos de estos niños que le colocan a uno muchos apodos (Señalando a algunos de sus compañeros)* (María, 9 años, noviembre 2013).

Como se observa en lo dicho por los y las estudiantes entre ellos, al gritarse apodos el objetivo es eliminar a la parte amenazante, para este caso, reducirla con palabras ofensivas en razón de la defensa de sus valores, necesidades o deseos vistos como insatisfechos en la relación con la otra persona.

Estas formas agresivas de asumir el conflicto, expuestas en las expresiones y representaciones sociales de los/las niños/as, como: los apodos, las burlas y las amenazas, hacen parte de la cultura y sociedad en donde éstas se encuentran instauradas de forma evidentemente imperiosa:

El lenguaje es muy sensible al contexto; lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo *prelingüístico* el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la conversación (...) El niño aprende a representar un papel en el <<drama>> familiar cotidiano *antes* de que tenga que contarle, justificarlo o disculparlo. Lo que es permisible y lo que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados a que conducen determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción (Bruner, 2000, pp. 78 - 89).

Como lo refiere el autor, estas manifestaciones verbales de índole agresiva, se visibilizan y aprenden en actos violentos del contexto. Y los(as) estudiantes lo reconocen; por ejemplo Johana, quien señala la influencia del entorno violento en todos los miembros que conforman su comunidad, específicamente en los niños, niñas y adolescentes, por medio de la adquisición de comportamientos agresivos o violentos de sus referentes familiares, comunitarios o sociales:

*En mi barrio hace poco mataron a una persona, que el miércoles el señor estaba cumpliendo años y el jueves por la noche lo mataron, entonces dicen que ahora hay mucho matoneo por ahí cerca, yo pienso que eso influye en todos, en los adultos, en los jóvenes y en los niños, porque esas personas llegan a hacer guerra, a meter droga, a prestar plata y todo lo que hacen, que si no pagan entonces lo matan, entonces eso hace que los que estén más pequeños como los niños, vean lo que hacen los grandes y ellos cuando estén grandes van hacer lo mismo, como los padres, como los hermanos mayores, como todos. (Johana, 15 años, marzo 2014).*

De otro lado, se puede observar también en la forma de interactuar de los y las estudiantes la agresión verbal, ofendiendo a los seres queridos y por tanto entre ellos mismos, puesto que para los/las estudiantes el tratar con palabras hirientes, despectivas o denigrantes a sus padres significa una gran falta de respeto y representa una herida directa a su mundo afectivo:

*Pedro a veces es muy grosero con las otras personas y le falta al respeto a la familia de uno, disque la mamá de uno es muy gorda y todo, sabiendo que la mamá de él no es una Barbie y así y todo le dice a uno que la mamá de uno es una gorda y cree que la mamá de él se parece a una Barbie, que cree que la mamá de él ni es gorda ni es fea y se burla de la mamá de uno y cree que las demás madres si son gordas y de todo. (María, 9 años, noviembre 2013).*

*Bueno yo he visto en mis estudiantes conflicto escolar en cuanto a lo verbal sí, porque es que ellos tienen una costumbre y es que se meten con los papás, entonces ya ahí a nadie le gusta, porque bueno o malo es su papá, entonces empiezan: ve que tu papá yo no sé qué, ve que usted es como su papá, que su papá o su mamá es una gorda, que su papá es un calvo!!, porque así sean bromas tontas ellos no lo toman así, entonces responden diciendo: que no que con mi mamá no te metas!!, porque cuando ya pelean entre ellos a decirse cosas es como ya más pasable para ellos, pero cuando ya el otro se mete con la mamá o con la familia, ya el niño a pesar de su problema de familia o lo que tenga, siempre se siente mal. (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).*

Las manifestaciones verbales de tipo agresivo observados en los verbatim en las que los/las estudiantes se agreden u ofenden por medio de denigrar o lanzar juicios despreciativos hacia sus padres, al parecer hieren lo más profundo de su ser, porque se trata de sus seres queridos y sus principales referentes como lo son su mamá, papá o demás familiares cercanos,

quienes posiblemente significan para ellos: amor, protección, gratitud y lealtad; a pesar de los problemas internos que vivan. Siendo interesante cómo las ofensas o insultos hacia estos duelen más que los que se digan hacia la persona de ellos mismos. Lo que se diga hacia los padres es ultrajante, lo que quizá se deba también a productos culturales y sociales, en donde se incorpora de forma importante lo “sagrado” que es la familia, especialmente los padres, puesto que significan el mundo afectivo e identitario del sujeto.

Situación similar a la anterior ocurre, cuando los jóvenes no reconocen al otro como interlocutor válido o merecedor de respeto, no hay escucha, comprensión, ni reconocimiento como sujeto y por ende se niegan o eliminan como tal por medio de palabras ofensivas o dañinas que buscan minar el autoestima e integridad emocional de los participantes, ya sea destacando un atributo físico considerado como “inaceptable” o vulnerable en el actor, de allí los apodos, insultos o palabras que se sabe de antemano afectan emocionalmente y pueden ser de gran significado para la persona que los recibe.

Es por esto que la Escuela – entendida como quienes la conforman- posiblemente sea una replicadora de formas de ser y estar en sociedad de acuerdo a las necesidades, valores, expectativas, roles y principios colectivos. En el ideal se exige a estudiantes y comunidad educativa ideales de formas “adecuadas” de comportarse y de ser a través de principios como la honestidad, la libertad, la unidad y la igualdad, los cuales a su vez son invisibilizados al ejercer el autoritarismo, la opresión, la homogeneidad y el ejercicio de relaciones bancarias del conocimiento por medio de la transacción de información, repetición y memorización de la misma; esto reduce la posibilidad de generar sujetos reflexivos, críticos y propositivos de su realidad, negando el derecho a ser y pensar diferente al resto de los demás y a su vez limitando relaciones cooperativas o solidarias en donde la diferencia es el elemento fundamental para la complementariedad y el cambio individual y social.



Por esta razón, es importante destacar que el conflicto en el contexto escolar no debe de ser visto como algo aislado de los demás espacios sociales, ya que éste mantiene una relación dialéctica con dichos espacios. Por tanto es importante recordar que:

Formar parte activa y definitoria de esta entretrejida red social que configuran hoy los jóvenes modernos, requiere de instituciones que no fluyan en contravía de las demás opciones sociales con las que éstos cuentan. Se requiere de instituciones que privilegien la dinámica por encima de la estática; la capacidad analítica y crítica por encima de la receptividad pasiva y de las respuestas acabadas; la capacidad de revelarse frente a la sumisión y de sentir que cambiar la historia es posible: herramientas valiosas frente al complejo mundo adulto que les espera (Paz, 2005, p. 20)

En este mismo sentido, cuando el conflicto encuentra la agresión como un mecanismo de enfrentamiento limita cualquier oportunidad de dialogar, generando una disputa en donde el respeto por el otro se pierde. Collins (1972) plantea que cada hombre vive en su propio mundo, encajonado por los rituales que le dicen que es correcto y malo, ordinario y sagrado, el conflicto es dependiente de la realidad y se da de manera sutil dentro de las interacciones cara a cara de la misma, en donde siempre estamos percibiendo al otro y a su vez somos percibidos por los demás, interpretando y comprendiendo lo que los otros nos dicen o como nos ven, dándose los desacuerdos en dichas interacciones.

### **5.1.3 Manifestaciones simbólicas del conflicto escolar**

Las manifestaciones simbólicas son aquellas acciones, gestos o posturas que aunque no son percibidas de forma explícita como agresivas; por su carga significativa, el contexto y las relaciones entre los sujetos, si lo son y están presentes como características fundamentales para comprender las pautas interaccionales conflictivas, con relación al espacio cultural e histórico en donde se dan. Están cargadas de sentido y en este caso surgen en el entorno educativo. Resaltando que los sujetos comunicamos constantemente, es decir que todo lo que hacemos comunica, incluso nuestros silencios, por tanto se hizo referencia a todas las

expresiones gestuales, comportamentales, posturales o analógicas en las que se identifican las manifestaciones del conflicto escolar por los/las estudiantes y la docente.

La escuela es una de las instituciones sociales en donde la persona adquiere su individualidad y autonomía, la cual surge a través de procesos de socialización entre pares y el adulto en el marco de las relaciones interpersonales y de convivencia, en donde el niño, la niña o el/la joven configuran sus identidades individuales y colectivas a partir de la diversidad de pensamientos y de las interacciones que surgen en diferentes instancias sociales de carácter formal e informal. Y esto puede desarrollarse en un espacio propicio o que genere daño, tal como lo veremos a continuación:

*Yo creo que Pablo está siendo víctima de un matoneo porque falta muchísimo en que los demás compañeros trabajen con Pablo, no les gusta y lo excluyen de actividades entonces aunque suene mal me tocaba imponerles a Pablo para que lo dejen estar allí, sin embargo no lo incluyen en muchas actividades que hacen los compañeros. Con Pablo es muy difícil porque siempre hay que entrar a negociar, todos están poniendo quejas frecuentemente de él.* (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).

*Jumm, yo ya no me ajunto con Carlos porque la mamá dijo que no me junte más con Carlos, nos prohibió la junta. Es que Carlos es quien mantiene pegado a mí, me mantiene pidiendo disque borrador, lápiz, sacapuntas, colores, marcadores, jummm, más cansón (realizando gestos de desagrado)* (Juan, 8 años, noviembre 2013).

*(Risa) Juan es el que no hace tareas, por eso mi mamá dice que no esté con él.* (Carlos, 8 años, noviembre 2013).

*Para saber que es su mamá quien le hace las tareas.* (Juan, 8 años, noviembre 2013).

Se observan diferentes elementos en los verbatim que demuestran cómo las manifestaciones simbólicas del conflicto se dirigen a eliminar un sujeto, se intentan suprimir a como dé lugar, quitándole validez y habilidad. Son esas acciones que generan la distancia, la fragmentación de la relación de amistad o de compañeros entre ellos y siembra la desconfianza, entonces esto afecta la dinámica dentro del aula de clase y en las propias

interacciones de los y las estudiantes al negar a un compañero. En este sentido, la profesora Clara reafirma lo observado en las dinámicas del salón y en las entrevistas, indicando que al estudiante Pablo *“lo excluyen de todas las actividades”*. Evidenciándose que posiblemente éste recurra a acciones de llamar la atención (como gritar, quitarle las cosas de sus compañeros, jugar de forma brusca, entre otras), es su forma simbólica para ser aceptado y reconocido por sus compañeros antes que ser ignorado, siendo a su vez una forma transgresora de establecer su punto de vista ante los otros.

Lo mismo ocurre cuando Carlos expresa que su mamá no lo deja estar y jugar con Juan porque él no hace las tareas, para lo que Juan reafirma su inconformidad refiriendo que es la mamá de Carlos quien le hace las tareas y que Carlos es quien lo *“mantiene buscando”*, siendo ésta una forma simbólica de manifestar un desacuerdo con Carlos y su madre, pero también una manera de sentar su posición frente a la situación, significada por el estudiante como un agravio según su expresión.

En este orden de ideas, también se observa de forma interesante cómo los/las estudiantes manifiestan el conflicto a través de mecanismos agresivos dentro del marco de lo simbólico y lo subjetivo; es decir, la agresión directa contiene a su vez muchos elementos simbólicos soterrados. Miremos la siguiente interacción:

*Ella le dice pata, porque es de apellido parra le dice pata.* (Juan, noviembre 2013).

*Cállese!!* (Realizando gestos de una cachetada) (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

*Cállate pues nalga de pata!* (Pablo, 12 años, noviembre 2013).

*Nariz de pinocho!.....* (Hacia Pablo) (Pedro, 8 años, noviembre 2013).

*Ríe, disque nalga de pata.* (Carlos, noviembre 2013).

En la interacción anterior se evidencia que los/las participantes se niegan o eliminan a través de la no escucha del otro, de las ofensas, burlas, ridiculización y apodos así como también de la simbolización de la agresión física; por ejemplo, representar una cachetada. Es muy interesante observar cómo los/las estudiantes asumen el conflicto de manera agresiva y a la vez simbólica, puesto que entre los/las participantes se intentan suprimir a como dé lugar, por medio de acciones como el “ignorar”, “hacerse mala cara”, “el hablar o calificar mal a otra persona”, “discriminar” y hasta querer sacar de su entorno social a la otra persona. Al respecto Pedro expresa lo siguiente:

*Yo quiero que se meta la coordinadora para que lo suspenda y que lo mande para la tarde porque ya no quiero que esté en el salón, hasta José dice y pregunta: ¿Quién quiere que echen a Pablo!! Y todos levantan la mano, y Pablo se pone a pelear con todos ahí mismo, incluso conmigo.*

*Cuando hay una pelea siempre alguien tiene la razón, cuando yo peleo con Pablo yo!! Tengo la razón, porque él disque no molesta y todo el mundo ve que él mantiene molestando. He visto a Pablo con Juan peleando, y yo no hago nada sigo en lo mío, sigo en lo que estaba haciendo, me pongo a escribir y ya, y si veo a otras personas peleando me río. (Pedro, 8 años, marzo 2014).*

Se podría interpretar que el estudiante quiere sacar del “juego” a Pablo, puesto que en este nivel de conflicto ya no hay lugar para dos, uno de los dos tiene que ganar, ya no es suficiente las agresiones verbales y físicas, sino que el niño ya no quiere compartir con su compañero el mismo espacio de clase, los mismos amigos, compañeros y docentes, puesto que éste constituye una amenaza para sus intereses y tranquilidad, reconociendo que en este tipo de conflicto el único que tiene la razón es él mismo y no el otro sujeto.

En ambos casos está el conflicto manifestado como una acción agresiva que busca dañar al otro en su ser emocional, ya que para estos casos no es necesario una acción física para sentirse golpeado y lastimado, basta con las palabras agresivas y peyorativas con su conjunto simbólico como los gestos, tonos e interacciones para reducir, golpear y eliminar simbólicamente a la otra persona. Al respecto, Collins (2009) reconoce estas formas simbólicas de manifestarse el conflicto agresivo en las relaciones, en donde se ofende o

elimina al otro sin ser percibido o identificado por los demás como una agresión, o cuando se hace daño al otro, afectando o dañando su imagen ante los demás sin infringir los parámetros sociales y de la situación:

Hay individuos que dominan las situaciones, ofenden a otros, se mofan de ellos y hasta los expulsan de la situación y del grupo; pero los acreedores del prestigio situacional son quienes lo logran sin infringir las formas habituales de la interacción ritual (Collins, 2009, p. 40).

La exclusión o el aislamiento puede significar manifestaciones agresivas que alimentan la violencia en todas sus dimensiones, niveles sociales e intergeneracionales, que no aporta a la construcción de relaciones sociales recíprocas, además de invisibilizar las intenciones y sentidos de daño de la relación entre los estudiantes, quienes a pesar de las justificaciones que dan (las cuales en realidad son argumentos de los referentes parentales), significan la relación a través de mantener un vínculo social y afectivo de rechazo. Y es importante recordar que “tan poderosos son los vínculos que nos unen a esos significados que dan sentido a la vida (...) que el niño aprende no sólo *qué* hay que decir sino también cómo, dónde, a quién, y bajo qué circunstancias” (Bruner, 1990, pp. 37- 78).

De igual forma, en las entrevistas se puede observar la importancia de la riqueza discursiva y relacional utilizada por los/las estudiantes, cuando se recurre a frases o palabras como: ‘*bobo*’, ‘*demonio*’, ‘*su mamá huele a feota*’, ‘*palo de totaso*’, ‘*le meto pata*’, ‘*sin mente le pego un puño*’, entre otras, que reflejan una forma de vinculación afectiva entre los sujetos, cargados de elementos y narrativas culturales. En este sentido, cuando se habla del lenguaje en torno al conflicto, este comprende todas aquellas expresiones verbales y comportamentales simbólicas que buscan poner en evidencia aquellos desacuerdos o intereses divergentes que afloran en las relaciones interpersonales, de acuerdo a la intensidad con que se utilizan, las cuales pueden servir de herramientas en el diálogo o pueden ser utilizadas para desvalorar o reducir al otro.

El conflicto es una relación social. Implica siempre alguna forma de comunicación, sin esta comunicación no se puede establecer expectativas comunes, interacciones que permitan la relación. Todo conflicto es también comunicación (Reyes, 1989, p. 52).

Lo cual se puede observar en lo expresado por los/las participantes, quienes dan cuenta de la relación social que incluye el conflicto, puesto que contiene un cúmulo de interacciones entre los sujetos, regulada por normas sociales implican formas de relacionarse, roles, expectativas, individualidades y posiciones sociales; cargado de vínculos afectivos, en donde siempre se está asignando sentido al otro y su comportamiento.

Como se ha visto en este capítulo la conducción destructiva de los conflictos reduce las relaciones de integración social entre las personas e instala comportamientos confrontativos ya sean implícitos o explícitos en donde se implantan los intereses, objetivos y valores de un sujeto sobre otro, donde el individualismo y las relaciones utilitaristas en un mundo neoliberal y globalizado son el común denominador, siendo la competencia un atributo socialmente aceptable en todas las dimensiones interrelacionales, ya sea en la familia, el trabajo, la escuela o la universidad. Predominan las relaciones de ganar-perder en las cuales los sujetos o grupos sociales quieren imponerse, siendo esta una conducta legitimada para acceder a los beneficios que ésta conlleva, ya sea de reconocimiento, status o poder.

La escuela o las instituciones educativas alimentan con sus solapadas directrices, una formación en función de las necesidades y criterios de éxito económico de la sociedad a la cual representan (lo cual evidencia la crisis de tan prestigiosa institución social que educa a las nuevas generaciones). Con el transcurrir del tiempo, las instituciones educativas en general (incluyendo a las universidades), se han convertido en un entramado de crisis y reformas que no están acordes con las necesidades integrales de la comunidad, así como sus cambios y proyecciones, subvaloradas por debajo de los intereses económicos y de vanguardia que no responden de forma efectiva a las situaciones o problemáticas sociales, lo que sugiere la urgencia de una resignificación de la función social de las instituciones educativas, las cuales a su vez están deslegitimadas por estas mismas razones. Tal como lo señala el siguiente autor:

Particularmente es necesario que pensemos la escuela ahora desde otros referentes distintos a los tradicionales. Por eso en lugar de pensar la escuela desde el currículo o desde el plan de estudios, en lugar de pensar la escuela desde la vida antigua, desde la pedagogía escolarizada, algunos nos hemos orientado más bien por otras opciones, como por ejemplo pensar en la escuela desde la comunicación, desde la cultura, desde la categoría de poder o desde la política (Aguilar como se citó en Sanín, 1998, p. 16)

## **5.2 Conflictos no agresivos**

Con relación a este tipo de conflictos, es importante señalar que esta clasificación radica en aquellos conflictos en los que los desacuerdos, los disensos o los debates, tienen lugar, debido a intereses, valores, objetivos o puntos de vista divergentes o contrarios, reconociéndolo como un elemento inherente y transversal de las relaciones humanas y que para este caso es asumido a partir de las expresiones o acciones que no incluyen la violencia, puesto que a pesar de las interacciones antagónicas, no hay intención de daño o de eliminación hacia otra persona o grupo social.

Entonces cabría subrayar, que las personas entrevistadas relacionan de forma muy estrecha el conflicto con la agresión, evidenciando que lo comprenden o significan como algo negativo; es por esto que se obtuvieron muy pocos verbatim en las entrevistas con relación a los conflictos no agresivos, ya que en ningún momento se logró reconocer de forma clara al conflicto como un elemento natural de las relaciones humanas, que posibilita las transformaciones sociales, enriqueciéndolas a partir de la diversidad y complementariedad de pensamientos y formas de ser, según la manera de comprenderlos y conducirlos.

Quizá lo más relevante en este tipo de conflicto son los que se presentan entre docentes y padres de familia y entre docentes y estudiantes:

*Si he visto a personas en conflicto, he visto a algunos profesores con padres de familia, porque hay padres de familia que creen que siempre tienen la razón porque catalogan a sus hijos como los mejores y si uno les pone una queja o les dice algo de los niños, dicen: no, es que mi hijo nunca hace eso, porque tal vez tapan el sol con un dedo porque ellos no quieren reconocer que su hijo sí es así, si pelea, por el*

*hogar o por lo que sea, por emociones que tenga el niño, ellos creen saber más que el profesor en ese sentido. Y en el otro sentido es que ellos siempre quieren delegar toda la responsabilidad al profesor, es que usted es el profesor y tiene que enseñarle, es que usted es el profesor tiene que corregirlo, y no se dan cuenta que el trabajo de docente y padre de familia es compartido y tiene más fuerza el papá, porque es que a pesar de que el niño diga: no es que el profesor dijo que es así, pero cuando la mamá guía y orienta el niño puede salir adelante mejor, pero como hay papás que se lavan las manos, entonces ahí se ve un conflicto. (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).*

Con relación a lo expresado por la docente, es muy interesante observar todo el entramado que tiene el conflicto escolar, puesto que se logra dar cuenta de conflictos entre los padres de familia y entre éstos y los docentes, evidenciando en primer momento un desacuerdo entre los padres por los problemas presentados entre los/las estudiantes, porque entre ellos se tienden a juzgar la crianza de sus hijos. Se interpreta que si los niños, niñas o adolescentes se “portan mal” es responsabilidad de los padres con relación a la educación que reciben como referentes primarios, relacionado con los estereotipos y las actitudes, en donde el padre de familia expresa su desacuerdo con la conducta de un estudiante no solo excluyéndolo a él, también a sus padres o familiares más cercanos, quizá interpretándolo como una forma de proteger a su hijo de las amenazas materiales y simbólicas del otro estudiante. Pero que en últimas agudizan el conflicto.

Situación que afecta a toda la comunidad educativa, ya que es muy evidente como se transversaliza el conflicto en todos los ámbitos sociales, trascienden las barreras estructurales de las instituciones educativas hacia otros ámbitos como los son el familiar, laboral y social, los cuales a su vez se interconectan entre sí y por ende los actores, su mundo de significados y disensos también.

En este mismo sentido, cuando los padres de los/las estudiantes evidencian disensos con los profesores, se identifica un conflicto por objetivos y expectativas de roles, los cuales se encuentran en contravía, puesto que poseen un mismo objetivo que es el de aportar en la educación académica de los niños, niñas y adolescentes, pero que se separan en roles, según



instituciones sociales, métodos y formas de abordar esta educación. La docente expresa que los padres de familia en ocasiones quieren que la profesora y el colegio cumpla con toda la formación del sujeto, tanto académica, cultural y social, señalando lo siguiente:

*Ellos siempre quieren delegar toda la responsabilidad al profesor, es que usted es el profesor y tiene que enseñarle, es que usted es el profesor tiene que corregirlo, y no se dan cuenta que el trabajo de docente y padre de familia es compartido y tiene más fuerza el papá, porque es que a pesar de que el niño diga: no es que el profesor dijo que es así, pero cuando la mamá guía y orienta el niño puede salir adelante mejor, pero como hay papás que se lavan las manos, entonces ahí se ve un conflicto (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).*

Esto genera conflicto, puesto que la expectativa de roles no es igual, ya que ambos deben conservar un límite entre sí, pero a su vez deben ser recíprocos en cuanto a los(as) estudiantes se refiere. Poniendo de manifiesto la responsabilidad social que tanto el rol docente, como la figura parental representan, especialmente en la forma de asumir y conducir el conflicto; en el cual la comunidad escolar en general tiene mucho que ver y se traduce en ocasiones en la reproducción de actitudes, prejuicios y estereotipos negativos sobre el conflicto:

Con frecuencia los actores de las escuelas no identifican los conflictos, no toman conciencia de ellos, no establecen procesos de reflexión que posibiliten convertirlos en oportunidades de crecimiento personal para lograr mejores niveles de relación y por ende mejor calidad de vida (Aguirre, et al, 2003, p. 13).

Si bien el conflicto es inherente al ser humano, la forma cómo lo llevamos es una elección. Entre los miembros de una sociedad, una comunidad, una escuela y una familia siempre habrá interacción y con esta llegaran desacuerdos de distinta índole, por diferentes circunstancias, sin embargo el cómo reaccionamos al conflicto esta mediado por nuestra historia, nuestro contexto y por supuesto por nuestra propia experiencia. En la institución educativa se evidenciaron de forma predominante los conflictos agresivos dados en su mayoría como una forma de eliminar al otro, se lograron abordar expresiones agresivas físicas,

simbólicas y verbales y al mismo tiempo se evidenció que esta forma es predominante, su entorno siempre juega un papel fundamental, pues este es quien principalmente le permite al sujeto participar e incorporar las diferentes formas de socializar, entre ellas las formas de resolver un conflicto.

Los conflictos agresivos no son constructivos dado que es una conducción violenta y no aporta a la configuración de relaciones sociales más comprensivas y justas pero también surge la posibilidad de tomar expresiones más apacibles, de transformar estos actos. Se concluye de acuerdo a lo expresado por los/las estudiantes y la docente, la importancia de reflexionar sobre la forma de asumir el conflicto como herramienta para la paz que le aporte al postconflicto de manera importante, para lo cual es fundamental el que las escuelas y las comunidades eduquen al respecto a partir del reconocimiento de la alteridad como parte importante en la configuración de la identidad y fortalecimiento de redes sociales, donde la reciprocidad de darse lugar los unos con los otros, como sujetos merecedores de respeto y equidad, debe ser un eje primordial en el establecimiento de interrelaciones e intersubjetividades. Reconociendo que la “ Educación para la paz conflictual significa también: “aprender a ser desobedientes, estar dispuestos al desorden”; estar dispuestos a convivir con conflictos para evitar la guerra” (Montoya, 2003, p. 29).

## **CAPÍTULO 6**

### **SOLUCIONES FRENTE A LAS MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR PROPUESTA POR LOS/LAS ESTUDIANTES**

Este capítulo alude a las soluciones propuestas por los/las estudiantes, frente a las manifestaciones del conflicto escolar. Autores como Suares (2004) y Vinyamata (2005), establecen la solución o resolución alternativa de conflictos (en este caso el conflicto escolar) como un proceso que permite negociar, conciliar, facilitar o mediar en los puntos de vista, percepciones, necesidades e intereses antagónicos en el contexto escolar, en el cual los actores en conflicto son los protagonistas de la solución, siendo partes activas y tomadoras de decisiones de la disputa o desacuerdos. Desde esta perspectiva se hace hincapié en la ayuda de una tercera parte que sirve de mediador, facilitador o árbitro, que interviene a partir de las voluntades de los actores, orientándolos frente a la transformación o conducción constructiva del conflicto, para que las personas concilien o negocien, posibilitando la supervivencia de relaciones colaborativas, cambios en la percepción del problema o desacuerdo.

La resolución alternativa del conflicto, permite no solo comprenderlo en su construcción, transformación y escalada conflictual, sino también como un elemento inherente de las interacciones y posibilitador del cambio, que reconozca la diferencia como parte de la complementariedad y el fortalecimiento de las relaciones humanas colaborativas, respetuosas y tolerantes.

En este apartado se identifican e interpretan las soluciones planteadas por las personas entrevistadas. Inicialmente se analizan *las soluciones en las cuales sólo intervienen los actores o protagonistas del conflicto escolar* quienes se perciben como parte activa y propositiva en la resolución del conflicto, observándose como respuestas el diálogo y un intento de conciliación y negociación, así como mecanismos de agresión, indiferencia, negación, invalidación y neutralización como formas de conducción. Finalizando con *las soluciones en donde intervienen terceras partes* en las cuales se identifican de forma importante la mediación y el

arbitraje como formas de solución alternativa de las tensiones.

### **6.1 Soluciones en las cuales sólo intervienen los actores o protagonistas del conflicto escolar**

El diálogo, el respeto y el ponerse en el lugar de los demás, como lo señala la estudiante Johana: *nosotros mismos podemos arreglarlo y hablar de por qué estamos peleando*. Se convierten en los medios principales propuestos para abordar las manifestaciones del conflicto que se presentan en ese círculo de relaciones, el diálogo se ve como la oportunidad de entablar o restaurar una relación con el otro, con el cual, si bien no puedo coincidir plenamente en la forma de pensar o de ver el mundo, gracias a la diversidad e individualidad, debemos entender que como sujetos es necesario el respeto mutuo para poder construir una adecuada convivencia, sin embargo:

En la solución de conflictos, el error que acostumbramos a cometer es el de querer predeterminedar una solución concreta, una solución al margen de las partes que están viviendo y protagonizando el conflicto, aunque pretendamos hacerlo con toda nuestra mejor intención (Vinyamata, 2005, p. 197).

Siendo ésta la razón por la que quizá, algunos de los/las estudiantes expresan no considerar necesario que terceras personas les ayuden a resolver los conflictos, puesto que esta ayuda muchas veces se traduce en acciones que no trascienden hasta los mismos actores y sus necesidades:

*No, yo considero que otra persona no debe ayudarme a solucionar el conflicto, porque nosotros mismos deberíamos de arreglarlo, porque si una persona se mete va a ver porque fue la pelea entre los dos, mientras que nosotros mismos podemos arreglarlo y hablar de porque estamos peleando o porque nos estamos agarrando, mientras que otra persona quiere saber o meterse para ver el chisme y aumentaría más el problema porque eso no nos ayudaría a nosotros dos, entonces eso aumentaría más el problema* (Johana, 15 años, marzo 2014).

Lo expresado por Johana es interesante, en la medida que destaca el protagonismo y la participación activa de los implicados en la resolución pacífica del conflicto, posibilitando la comprensión y resignificación del mismo, para una configuración de relaciones sociales más constructivas. Esto coincide con lo planteado por Paz (2005, p.25):

El conflicto es en sí mismo una importante forma de socialización porque involucra una acción recíproca tanto entre los hombres como entre los grupos sociales. Esta interacción permanente, lejos de convertirse en causa de desintegración social, presenta variadas funciones positivas tanto a escala individual como colectiva.

No obstante, por las características que ha tomado el conflicto entre estos(as) estudiantes esta opción por sí sola aún no sea viable. Así mismo, es interesante observar cómo los/las estudiantes, manifiestan que resuelven los conflictos dialogando, sin embargo, se evidencia que durante las entrevistas los niños, niñas y adolescentes, dicen de forma explícita que ellos no dialogan con otra persona con la cual han tenido conflictos reiteradamente, un ejemplo: las constantes tensiones y agresiones entre los estudiantes Pedro y Pablo, sobre quienes todos en el colegio saben del conflicto entre ellos, pero cuando se le pregunta a Pedro cómo resuelve las dificultades con otro compañero, él respondió que dialogando porque es importante, y cuando se le pregunta que si entonces él hablaría o dialogaría con Pablo, manifiesta que puede dialogar con todos menos con él, indicándolo así:

*Yo pienso que los problemas deben resolverse con las palabras, hablando, pidiendo perdón, porque si uno le hace daño a alguien o le daña cosas a alguien hay que pedirle perdón porque está mal, porque le falta al respeto y puede herir a alguien. Yo arreglo mis problemas hablando, pero con Pablo no hablo ni quiero hablar (Pedro, 8 años, noviembre 2013).*

Lo que dice Pedro, da cuenta del nivel de escalada conflictual entre ambos estudiantes. Esta escalada conflictual es entendida como: ‘el incremento de los conflictos o tensiones que

se dan en forma de escalera; en la cual cada peldaño incrementa la tensión y es precedido por un periodo de interiorización, preparación o descanso del esfuerzo invertido” (Vinyamata; 2005, p. 215). La cual es descrita por el estudiante Pedro en su relación con Pablo, mostrando los niveles y momentos del conflicto, manifestados en la disminución de la capacidad de diálogo, en la modificación negativa de la imagen de Pablo y en la desconfianza y expresiones repetitivas de rechazo y enfado hacia él, tal como lo plantea Vinyamata (2005):

Los primeros peldaños acostumbran a definirse por pérdidas de confianza, malestar con uno mismo o deterioro de la salud y el equilibrio; disminución de la capacidad comunicativa, desconfianza hacia el prójimo. A estos niveles les sucederán otros que modificarán negativamente la imagen propia o del otro, la desconfianza manifiesta, la repetición de pensamientos obsesivos, el desarrollo de actitudes de rechazo o de expresión explícita de enfado, el aumento de la susceptibilidad y de la angustia (Vinyamata, 2005, p. 215).

De acuerdo con lo expresado por Pedro, el diálogo se reconoce de manera retórica o discursiva, pero no se aplica de forma efectiva, puesto que se insiste en pensar reiteradamente la tensión de manera negativa y agresiva hacia la otra persona y la situación. Lo que evidencia que en la práctica, la respuesta no se da a partir del diálogo, del respeto o la negociación, sino de la invalidación y la agresión como mecanismos de solución.

Lo anterior no es extraño; pues en nuestro contexto es común tener un discurso políticamente correcto frente al conflicto; aunque los hechos lo contradicen. Y esto es lo que evidencian los(as) estudiantes:

*Los problemas se deben arreglar dialogando y respetando a los demás. (Andrés, 23 años, noviembre 2013).*

*Pues yo le digo que hablemos, que a mí no me gusta lo que él hace (José, 9 años, noviembre 2013).*

*Lo más importante es que las separe, cuando no estoy de acuerdo con alguien lo soluciono dialogando*  
(María, 9 años, noviembre 2013).

*Si yo estoy en desacuerdo con una amiga, hablaría con ella, le diría que porque estamos peleando, que porque me cogió este lápiz o este color, entonces a mí me gustaría arreglarlo entre nosotras hablando, entre las dos lo podemos arreglar. Siempre propongo las soluciones, cuando yo tengo un problema con alguien propongo soluciones como hablando con la persona, le digo que por qué estamos peleando.*  
(Johana, 15 años, noviembre 2013).

Es probable que la persona antagónica sienta dolor, angustia, miedos y tensiones, producto de acciones dañinas anteriores que la afectaron de forma significativa a sí misma, al sujeto y la relación. Lo que a su vez representa una amenaza a sus cosmovisiones, construcciones de sentido y comportamientos que generan temor al cambio. Lo que sumado a la desconfianza en el otro genera contradicciones entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Sin embargo, aunque sean contradictorias, no se debe restar importancia a las expresiones de los(as) estudiantes; pues su mismo discurso puede usarse como gestión alternativa del conflicto; si se hace de esto un acto pedagógico, entendido como lo refiere Suares (2004), que cuando dialogamos con otro sujeto, debemos tener en cuenta los sistemas simbólicos que acompañan a lo que decimos, tales como: el tono de la voz, la forma en como se dice lo que se piensa, el contexto en donde surge la conversación, los gestos, las posturas e incluso los silencios o la “indiferencia”, realizadas en la interacción, que indican el nivel de comprensión y de empatía que se tiene en la relación (éstos sistemas simbólicos en muchas ocasiones influyen o nos indican a su vez el tipo de conflicto o de tensión existente) y a su vez nos sirven para facilitar el conflicto y llegar a acuerdos o negociaciones, así como disminuir la escalada conflictual hacia la escucha y el entendimiento del otro y sus significados.

En este mismo sentido, el diálogo es un elemento que incide de forma importante en la solución del conflicto, ya que permite que las personas puedan exponer sus propios puntos de vista frente a alguna situación con la cual no estén de acuerdo y evitando un choque inmediato

que haga del conflicto un factor negativo o violento. Es posible llegar a un escenario en donde sólo intervienen las partes, esto se ‘llama *negociación*, las dos o más partes intercambian ideas para llegar a un acuerdo’ (Suarez, 2004, p. 82). Sin embargo, se evidencia que dichas ideas no se han materializado en estrategias de abordaje del conflicto al interior de las instituciones educativas, al menos en el caso referido, puesto que aún prevalece el desconocimiento o carga negativa por el conflicto, el cual se tiende a resolver de forma superficial y agresiva sin indagar las causas.

## **6.2 Soluciones en donde intervienen terceras partes**

En el conflicto escolar, se dan las interacciones de diferentes actores, los cuales hacen que el conflicto sea interdependientes en cada relación y la forma de resolverlo lo sea igual, sin embargo, es importante que de acuerdo al nivel de escala conflictual y ante la presencia de la agresión como mecanismos de respuestas (consecuencia de la escases de recursos para conducirlo de forma constructiva), se brinden herramientas para elaborar el conflicto en las relaciones entre las personas involucradas, las cuales deben estar orientadas por un tercer actor. En las entrevistas y en las cotidianidades escolares de los/las estudiantes, la intervención de terceros en donde las situaciones conflictivas son resueltas por docentes, directivas o cualquier otro miembro de autoridad en la comunidad educativa. Sin embargo, éstos en su mayoría, utilizan como recurso el uso de mecanismos coercitivos y sancionables como las suspensiones, anotaciones, regaños, y demás acciones represivas y coactivas, que desconocen los significados, cultura, contexto y construcciones de vida de los(as) estudiantes, sin permitirles que hagan uso de su capacidad reflexiva y crítica de la circunstancia y su posición en la misma.

Las personas que aparecen con autoridad en la escuela, son un referente para poder dirigir y guiar el conflicto, es una labor que no tiene poca importancia pues siendo el conflicto escolar algo inherente a las relaciones personales, se puede tomar como una herramienta muy valiosa, se puede asumir como un dinamizador natural y como un facilitador. El rol que



pueden interpretar los terceros, personas que medien o guíen un conflicto, es sumamente valioso, expuesto por Montoya:

El conflicto, en esta perspectiva relacional se asume como un componente dinamizador, tanto del proceso de formación de la persona como de renovación permanente de la Escuela, situando en el centro de la interacción pedagógica lo que está en disputa y media las relaciones escolares. Pero es un centro referencial en tanto busca consensuar rutas posibles constituidas colectivamente para desatar acciones comunicativas, de verdadero entendimiento que permitan vivenciar creativamente la convivencia escolar en clave de conflicto. En el lenguaje de la educación para la paz se trata de aflorar, afrontar y resolver los conflictos cotidianos (Montoya, 2003, p. 21).

Muy relacionado con los planteamientos de algunos(as) estudiantes, quienes también le dan importancia a los terceros; pero plantean su inconformidad frente a la forma de resolver los conflictos al interior del colegio por parte de algunas(os) docentes y directivos, quienes hacen uso de medidas sancionativas en su mayoría. Por lo cual, los(as) estudiantes reivindican la escucha mutua, el reconocimiento de los deberes y derechos de los sujetos, de las necesidades sentidas, puntos de vista, deseos, sueños, expectativas y demás aspectos significativos de las personas, que permitan indicar o entrever las causas de los conflictos o los problemas, así como de reconocer al niño o la niña como sujetos activos y críticos de su realidad:

*A mí la profesora Patricia casi no me cae bien, porque es que si llega al salón y la mitad son Chukis, porque es que Pedro, Pablo, Juan y Carlos son muy cansones, porque es que si hay una pelea entre ellos o algo, ella lo que hace es decirme vea vaya llámeme a tal, pero ella no llega y dice, venga hablemos, que paso, por qué están agarrados así, ella casi no resuelve las peleas, es muy poco, solo manda a llamar a doña Martha o a la coordinadora, ella no mira la causa o por qué se pelearon, en cambio el profe Alejandro si averigua el problema, dice vea por qué están agarrados, que pasa, venga hablemos, así es la profe Clara, pero la profesora Patricia solo los separa y ya, y dice vea tráigame el libro de anotaciones yo lo apunto, así es cuando pasa la directora ella los ven agarrados pero no hacen nada, no averiguan que pasa.*

*Doña Martha quien es la directora solo hace suspenderlos y no averigua por qué fue la pelea, lo único que hace es decirle a la profesora, pero ella nunca se mete a ver cómo puede ayudar a los estudiantes, nunca les pregunta que pasó, ella nunca se mete.*

*Por eso es que vuelve la misma pelea porque uno comienza a molestar al otro, Pablo vuelve y tira papeles entonces vuelven a pelear, entonces el conflicto nunca se resolvió, lo único que hacen los profes es separarlos, pero no se arregla.*

*Eso mismo pasa cuando hay peleas por mi barrio lo solucionan llamando a la policía y se los llevan para la patrulla, la gente no se mete a separarlos, si están peleando entre esposos y le están pegando a la esposa, los vecinos lo único que hacen es llamar a la policía, pero después vuelven a pelear (Johana, 15 años, marzo 2014).*

La estudiante Johana, identifica claramente como en su experiencia personal estas personas se han caracterizado por resolver superficialmente un conflicto “*solo hace suspenderlos y no averigua por qué fue la pelea*” la estudiante ya conoce como es posible que se asuma si va a esta persona en particular, su posible respuesta y su posible forma de actuar, volviéndose para la estudiante un referente poco asertivo. Al mismo tiempo, logra apreciar una forma de acercamiento que para ella sería más productiva “*ella lo que hace es decirme vea vaya llámeme a tal, pero ella no llega y dice, venga hablemos, qué paso*”, validando entonces el papel trascendental de los terceros, pero como mediadores, muy coherente con lo planteado por (Vinyamata, 2005, p. 89):

Los conflictos no se resuelven a través de la coerción, puesto que esta aplaza y multiplica la complejidad del conflicto (...) Las contraposiciones, la controversia, la negación mutua, el conflicto entre percepciones diferenciadas no radica en las descripciones diversas sino en el miedo de ser dominados por los otros.

En este mismo sentido, es pertinente señalar cómo desde la sociedad, la escuela y la misma familia se perpetúan formas violentas o agresivas de resolver el conflicto, tal como lo evidencia la estudiante, quien realiza una comparación en la forma en como las personas de su entorno cuando ven una pelea acuden a llamar a la policía como instancia “mediadora” de la

situación, la cual es similar a la forma de actuar por parte de algunos padres, docentes y directivos, quienes se limitan a impartir sanciones y juicios a los sujetos, fijándose en el síntoma del conflicto no resuelto de forma pacífica como son las agresiones físicas o verbales, porque incluso las simbólicas no son identificadas ni abordadas de forma efectiva, la cual se vuelve a manifestar incluso de forma más intensa.

Situación que nos invita a reflexionar sobre dos aspectos: el rol que juega la Familia como la primera institución socializadora de los actores (específicamente de los niños, las niñas y adolescentes) y la Escuela como la segunda institución de gran importancia en el desarrollo e inclusión social de los mismos. La primera integra todo el entramado simbólico, relacional y afectivo del sujeto, donde éste construye su mundo subjetivo alrededor de la cultura, el contexto histórico, político, económico y social en donde se desenvuelven. Y por ende tiene un papel importante en la manera como los individuos aprenden a resolver las disputas o tensiones y cómo se desarrolla tolerancia, dialogo y comprensión. La segunda que juega un papel formador, educando al sujeto de acuerdo con los valores y normas sociales; una institución educativa es un ejemplo de un entramado cultural en donde hay oportunidad de construir con pares, oportunidad de confirmar o diferenciar aquello aprendido de la familia:

En efecto, con el tiempo, el joven que ingresa en una cultura empieza a definir sus propias intenciones e incluso su propia historia en función de los dramas culturales característicos en los cuales desempeña un papel en un principio dramas familiares, pero más tarde en los dramas que forman el círculo en expansión de sus actividades fuera de la familia (Bruner, 1990, p. 89)

Así mismo:

Las instituciones educativas deben reconocer que el sistema básicamente adultocéntrico con el que hoy buscan formar a los sujetos jóvenes, ha entrado en crisis. Los niños y jóvenes, otrora receptores pasivos, han derivado en sujetos críticos del mundo adulto (...); a su vez adquieren, a través de las nuevas tecnologías y la socialización con los pares, una información que entra en pugna con los imaginarios adultos. Dentro de este nuevo esquema, ellos (adultos), tienen el reto y la obligación de modificar sus modos de ver el mundo, quizá aceptados diez años atrás, pero hoy puestos en cuestión (Paz, 2005, p. 20).

En este orden de ideas, se hace necesario que la familia, la escuela y la comunidad en general, encuentren otras formas de abordar y resolver las disputas y/o desacuerdos, siendo facilitadores, conciliadores o mediadores de los mismos; disminuyendo así la escalada conflictual y promoviendo o favoreciendo conductas y actitudes contrarias a las que generaron el conflicto. De igual manera, impidiendo que se continúen reproduciendo acciones violentas en caso de que existan e intentando reducir la tensión a partir de diversas formas alternativas y creativas de diálogo, que se den de forma indirecta y reflexiva. Tratando de realizar lo necesario para poder rehacer el camino a fin de recuperar las capacidades perdidas, las cuales son fundamentales para su resolución (Vinyamata, 2005).

*El docente tiene que buscar las herramientas para solucionar conflictos, pero no solamente son los docentes, es la Institución, son los terapeutas, es toda la comunidad educativa la que tiene que intervenir; el conflicto se puede evitar en tanto uno tome el camino de guiar y orientar a los niños, porque es que ellos son niños, y si pelean de una manera tan agresiva es porque ellos lo están viendo en su casa como un modelo de ellos a seguir y si en el colegio el docente también es agresivo o sus compañeros también, vamos a hondar más en la agresividad.* (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).

Tal como lo propone la docente, la mediación y el arbitraje son formas claves de resolver los conflictos y las peleas entre sus estudiantes; siendo importante definir las, para entrar a comprenderlas. Cuando se habla de *mediación*, en palabras de (Suarez, 2004) decimos que es un dispositivo que favorece las conductas autónomas, de acuerdo con las reglas que consensuamos y construimos, permitiéndonos hacernos responsables de nuestras propias disputas, tanto en lo que las motivó, como en la manera de resolverlas, lo característico de esta forma de resolución de conflictos es la inclusión de una tercera parte, la cual toma decisiones pero estas no son vinculantes, lo que implica que las decisiones e intervenciones tomadas por el mediador no son de obligatoriedad para las partes. La decisión de participar en este tipo de procesos alternativos de resolución de conflictos se da de forma voluntaria al igual que su continuidad; el mediador ayuda a las partes a alcanzar un acuerdo, teniendo en cuenta la relación de las mismas y su protagonismo en la solución, a partir del reconocimiento de sus opiniones, intereses y tema discutido.

Así mismo, el *arbitraje* al igual que en la mediación, se da a partir del pedido de las partes y se le comprende como otra forma de solución de conflictos en la cual las decisiones tomadas por la tercera persona es vinculante, es decir que las partes están obligadas a cumplirlas para resolver el conflicto o la pelea, es muy útil en intervenciones de conflicto simple en donde no existe componente emocional, por su característica de acción normativa a través de sanciones (Vinyamata, 2005).

De acuerdo con lo anterior, se evidencia de forma importante como la docente reconoce la importancia de la mediación y la participación de diferentes actores en la transformación de relaciones, ideas y cosmovisiones:

*El debate me gusta, para formar polémica sana en el salón, entonces cuando uno pone al niño en los zapatos del otro compañerito se da cuenta de que sí sufre, de que sí le duele y de que sí molesta, entonces los debates en el salón son buenos mientras no se lastime ni tanto al uno ni tanto al otro, entonces uno busca proponer un debate en donde todos reflexionen, que pasa si esto, que hacemos si lo otro; entonces es llevar al niño a la altura del otro.*

*Si porque yo pienso que esas cositas no se deben quedar en el aire, trato siempre de que cuando yo esté y haya un conflicto entre niños, de que lo solucionen, de que ellos se desahoguen emocionalmente, de que ellos hagan la paz, pero que no hagan la paz solamente dándose la mano y se voltean y ya, y sigan peleando después, no, es como, bueno vamos hacer la paz, vamos a dialogar, hablar, vamos de ahora en adelante a vernos con otra cara, porque el conflicto si no se soluciona de raíz, la rencilla sigue y ellos más adelante van a tomar otras armas u otras herramientas para pelear peor, para lastimarse peor.* (Profesora Clara, 38 años, marzo 2014).

La docente rescata varias formas en las cuales ella media en un conflicto, expresando que lo ha realizado y que incluso ha generado una dinámica productiva en esa mediación. Esto le ha permitido desde su experiencia plantear alternativas para redireccionar un conflicto, al mismo tiempo que se le da una nueva connotación “*cundo uno pone al niño en los zapatos del otro*” “*de que ellos se desahoguen emocionalmente*” atribuyendo al conflicto características que de una u otra forma permiten una conciliación o que propicien una

transformación en ciertas dinámicas. En estos puntos la docente se reconoce como mediadora y al mismo tiempo deja entrever unas posibilidades que pueden surgir a partir de un conflicto e incluso unas formas en las que se puede articular a la Escuela y a sus diferentes actores, plantea unas estrategias valiosas para dinamizar una mediación.

Vista así, la mediación cobra gran importancia, puesto que le permite a los actores tener un protagonismo en la resolución de sus conflictos, teniendo en cuenta que todos deben participar, ayudando a que las personas solucionen sus problemas por ellas mismas a partir de sus voluntades, de forma creativa y lúdica. “En todo conflicto, todos quieren tener la razón (...) para cada parte, “su historia” es la historia verdadera. El trabajo fundamental del mediador es construir una historia alternativa, que permita ver “el problema” por todas las partes desde otro ángulo ” (Suares, 2004, p. 62).

*El profe Alejandro y la profe Clara son los únicos que nos escuchan, uno siente que uno les importa, que nos quieren, ellos cuando ven a los compañeros peleando preguntan que por qué pasó esto y que por qué pelean. Si yo fuera un profesor y veo que mis estudiantes están peleando, primero hablaría con ellos y les preguntaría por qué están peleando, que si por un lápiz o un lapicero por lo que sea, nunca me gustaría que los estudiantes pelearan, entonces yo si fuera profesora, hablaría con ellos que por qué están peleando. Los problemas se deben arreglar entre nosotros mismos con los profesores, hablaría con uno y después hablaría con el otro que por qué estaban peleando. (Johana, 15 años, marzo 2014).*

Si bien para algunos(as) estudiantes hay profesores u otros miembros de la comunidad educativa que los “escuchan” o que les “importan” y se encontraron elementos importantes para plantear formas de abordar el conflicto en la Escuela, se evidencia que como tal, la institución no tiene suficientes acciones para abordar los problemas de forma adecuada.

De allí la importancia de avanzar en procesos de intervención que permitan comprender que:

Enseñar y aprender cómo la tolerancia no es un concepto teórico sino que se basa en la apreciación de la diferencia como algo positivo y enriquecedor, que la percepción de la diferencia como una amenaza no

tiene nada que ver con la diferencia sino con el miedo a que los otros puedan arrebatarnos lo que necesitamos satisfacer. Enseñar y aprender a apreciarse y valorarse a sí mismo, a amarse a sí mismo, a expresar las propias emociones, a expresar los deseos o necesidades, a conocer la importancia de evitar pensamientos de odio, temor y frustración, a resolver, en definitiva, los conflictos de una manera constructiva, positiva. (...) A saber reaccionar de una manera creativa, aprender a valorar la importancia de la armonía y las consecuencias nefastas que tiene su ausencia en la vida personal y social; (...) a reconocer la importancia de cada cosa, a encontrarse a sí mismos, a descubrir los efectos de la serenidad y la paz con uno mismo y con los demás. De una manera real, aplicada, experimentada y realizable. (Vinyamata, 2005, pp. 135- 136).

## Conclusiones

En este apartado se encuentran las principales conclusiones y recomendaciones de este estudio, las cuales se realizaron a partir de los objetivos específicos y se desarrollaron en puntos como ideas principales:

- De acuerdo con los hallazgos, el conflicto escolar es significado por los y las participantes como algo malo o negativo y generalmente relacionado con la violencia escolar. Esto hace parte de una influencia clara de lo cultural, los sistemas simbólicos y la construcción de sentido en donde se desenvuelven los(as) participantes. Esta visión, se fortalece a su vez por referentes familiares, comunitarios, escolares, de pares e incluso por los medios de comunicación. Se identificó una construcción de sentido sobre el conflicto cargada de agresiones, donde el propósito es eliminar, neutralizar o destruir a la otra persona. La violencia es naturalizada y reafirmada por el contexto social. Por tanto, se evidencia una forma de abordarlo poco efectiva.
- Se desconoce e invisibiliza el conflicto como elemento propio de las relaciones humanas, que puede ser un factor transformador de índole positiva en las relaciones sociales y un instrumento de incidencia e impacto para la intervención o abordaje efectivo en la violencia escolar. Se ignora la construcción y el desarrollo de la escalada del conflicto, lo cual limita su identificación oportuna y una forma resolverlo o conducirlo de manera constructiva y pertinente.
- Se logró comprender que en las construcciones de sentido, el lenguaje, la narrativa, las interacciones y sistemas simbólicos de los/las estudiantes, predominan discursos y comportamientos violentos que niegan, desconocen o eliminan a los otros. Pero esto se encuentra ligado a una construcción cultural, histórica y contextual de donde provienen y se desarrollan como sujetos y que a su vez incide en la manera como se gestionan los conflictos, primando la confrontación agresiva como medio de solución.



- Se evidenciaron principalmente los conflictos de tipo agresivos (físicos, verbales y simbólicos) versus los no agresivos (de evitación, acomodación e inflexibles), los cuales son conducidos de forma destructiva. Siendo los de carácter agresivo o dañino los más predominantes en las relaciones y relatos de los/las estudiantes, en donde la escalada conflictual se encuentra elevada y se manifiesta en comportamientos o expresiones violentas.
- Como lo han mencionado diversos autores entre estos Le Breton (2012), ciertas condiciones socioeconómicas favorecen la réplica de violencia como forma de resolución de los conflictos. En este sentido, las condiciones de pobreza y exclusión social, que son en sí una forma de violencia social, generan un facilitador para que las nuevas generaciones reproduzcan la violencia de su entorno.
- Los roles sociales asignados en los diferentes espacios de las instituciones educativas, tales como: docente, estudiante, directivo, jefe, padre o madre, compañero(a), entre otros, generan conflictos, ya sea por expectativas, valores, intereses o creencias percibidas como opuestas o amenazantes entre las partes. Lo anterior, se identificó en los miembros de la comunidad educativa, de diferentes grupos etarios y sociales, puesto que se evidenciaron conflictos por autoridad, dificultades en las relaciones interpersonales de confrontación y otros aspectos que influyeron en la aparición, desarrollo y escalada del conflicto.
- De acuerdo con los hallazgos, el conflicto escolar es resuelto o se gestiona de manera superficial; a través de medidas represivas y coercitivas como las expulsiones, suspensiones, anotaciones, sanciones disciplinarias, entre otras. Las cuales limitan la generación de niños, niñas y adolescentes críticos y propositivos de su realidad, no se integran como parte de las soluciones sus sentires, cosmovisiones, formas de ser y de relacionarse, así como su cultura.

- Las instituciones educativas en general, viven un entramado de crisis y reformas que no están acordes con las necesidades integrales de la comunidad, así como sus cambios y proyecciones, las cuales son subvaloradas por intereses económicos y de “desarrollo” que no responden de forma efectiva a las situaciones sociales del contexto en el que se encuentran, entre estas los conflictos propios y los que le circundan.
- Se identificaron a grandes rasgos dos formas de soluciones: *Las soluciones en las cuales sólo intervienen los actores o protagonistas del conflicto*, quienes se perciben como parte activa en la conducción del conflicto, aunque ésta sea en su plenitud violenta. Y *las soluciones en donde intervienen terceras partes*, en las cuales se evidenciaron de forma importante la mediación y el arbitraje como formas de resolución alternativa de tensiones o disensos; siendo la mediación, el mecanismo más ratificado por los/las estudiantes y la profesora. Sin embargo, aunque ésta lo identifica y aplica dentro del salón de clases, faltan un conjunto de acciones que la legitimen y la hagan impactante y significativa.
- Si bien los/las estudiantes se perciben como parte activa y crítica de la solución de sus tensiones o peleas, reconociendo el diálogo y el respeto como formas de llegar a un acuerdo, se evidencia de forma interesante que el diálogo no es aplicado de manera pertinente y efectiva, convirtiéndose en un diálogo de sordos, de irrespeto, negación e invalidación por el otro, lo cual aumenta la escalada conflictual, la tensión y agresiones por medio de la desconfianza, los prejuicios, actitudes negativas y de rechazo.
- Se observa quizá, que a pesar de las normatividades y todos los medios de comunicación utilizados para visibilizar y abordar el matoneo, esto no es suficiente y es importante señalar que se debe comenzar por desnaturalizar la violencia a través de los mismos medios, dejando de mirarla como un aspecto que da rating o dejando de darle importancia a aquellos personajes de la vida pública caracterizados por ser

autores de homicidios, guerras, narcotráfico y demás aspectos que fortalecen, naturalizan y perpetúan la violencia.

## Recomendaciones

- La familia, la Escuela y la comunidad, aunque en ocasiones son generadoras de acciones violentas, también pueden ser posibilitadoras de entornos más armónicos a través del reconocimiento del conflicto como elemento fortalecedor de relaciones sociales y redes de apoyo, las cuales deben legitimar a los niños y las niñas como actores sociales a los que se les reconocen sus necesidades sentidas por medio de la resolución pacífica de los conflictos. Este es un aspecto que como sociedad debemos incorporar y más desde profesiones como Trabajo Social, dirigidas a una integración social más justa y digna para todos(as).
- Desde la acción de Trabajo Social en instituciones educativas, se puede posibilitar entornos escolares en donde predominen las relaciones horizontales que reconozcan la diferencia y la diversidad de seres por encima de la homogenización de los/las estudiantes y de las relaciones verticales y autoritarias, en donde el reconocimiento y el interés por el otro sean aspectos de relevancia para la intervención de la violencia escolar en clave del conflicto como elemento conducido de forma constructiva y transformadora. Permitiendo que la Escuela sea un espacio para el debate de forma enriquecedora y respetuosa.
- El rol del docente debe replantearse y mutar de corrector hacia la comprensión y transformación de sociedades más equitativas, a través del abordaje más reflexivo y constructivo del conflicto escolar. Siendo fundamental educar sobre la comprensión positiva del conflicto como herramienta para la paz que le aporte al postconflicto de manera importante en las relaciones sociales menos violentas, competitivas e individualistas.
- En la solución del conflicto se hace necesaria la ayuda de un tercero que facilite y oriente a las partes antagónicas para que ellas mismas logren solucionarlo de forma activa, a partir de sus necesidades sentidas, significados, intereses y puntos de vista,

que posibiliten comprender e intervenir de forma pertinente el conflicto escolar, significado en oportunidades para el crecimiento personal y colectivo.

- Una posible apuesta para incidir de forma positiva en la violencia generalizada y específicamente la surgida en el entorno escolar, debe de comenzar rompiendo con aquellas acciones agresivas, ofensivas, denigrantes e incluso indiferentes en nuestras interacciones con los otros y en nuestras cotidianidades. Debemos desnaturalizar nuestras cosmovisiones, recordando que el conflicto estará siempre inmerso en las interacciones, como un elemento propio de las mismas que se genera a partir de las diferencias y procesos de individuación; por lo cual, lo importante es la forma cómo se asume, esto es lo que permite la construcción de relaciones sociales más complementarias, justas y armónicas en donde no solo la Escuela, sino todas las instituciones sociales y la comunidad en general, tienen la gran responsabilidad de generar entornos protectores para los/las niños/as y adolescentes.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Juan. (1991). *La Transformación de la escuela en Colombia*. Cuadernos de reflexión educativa. Centro de Promoción Ecuménica y social- CEPECS- Bogotá. Colombia.

Aguirre, Anacilia; Amaya, Blanca; Buitrago, Orfa, et.al. (2003). *Conflicto Escolar. Percepciones conceptuales y conductuales*, Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá, Colombia.

Alcaldía de Santiago de Cali (2012). Plan de desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2012 – 2015 "CaliDA, una ciudad para todos". Documento disponible en línea: [http://www.cali.gov.co/publico2/documentos/2013/Plan\\_de\\_desarrollo2012-2015F.pdf](http://www.cali.gov.co/publico2/documentos/2013/Plan_de_desarrollo2012-2015F.pdf), Consultado en Noviembre 13 de 2015.

Alcaldía de Santiago de Cali (2013). Caracterización sobre población con discapacidad en Santiago de Cali (2013). Documento disponible en línea: [file:///D:/Downloads/CARACTERIZACION\\_OCTUBRE\\_2013%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/CARACTERIZACION_OCTUBRE_2013%20(1).pdf), Consultado en Noviembre 13 de 2015.

Alcaldía de Santiago de Cali 2008-2011 (2008). Educación inclusiva con calidad en el marco de la situación exclusión – inclusión. Cali. Colombia. Documento disponible en línea:

[https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/67269/1/educacion\\_marco\\_situacion.pdf](https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/67269/1/educacion_marco_situacion.pdf) Consultado en noviembre 11 de 2015.

Álvarez, Adolfo. (2005). *Poder, democratización y formación ciudadana*. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali. Colombia.

Álvarez, Claudia. (2002). *El aprovechamiento positivo de los conflictos* (Tesis pregrado), Universidad del Valle, Recreación. Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali. Colombia.

Barnes, Colin (2009). Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?, en *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Brogna, Patricia Comp. Fondo de Cultura Económica, México. Págs.101-122.

Barton, Len (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles con las consecuencias para los participantes?, en *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Brogna, Patricia Comp. Fondo de Cultura Económica, México. Págs.123-136.

Bruner, Jerome; Haste, Helen. (1990). *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Ediciones Paidós. Barcelona. España.

Bruner, Jerome. (1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona. España. Documento disponible en línea:

<https://linguisticaunlz.files.wordpress.com/2011/03/bruner-jerome-el-habla-del-nic3b1o-cognic3b3n-y-desarrollo-humano-paidos.pdf> Consultado el 14 de octubre 2014.

\_\_\_\_\_ (2000). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial, S.A. Madrid. España.

\_\_\_\_\_ (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica de Argentina, S.A. Buenos Aires. Argentina.

Cajiao, Francisco. (1994). *Poder y Justicia en la Escuela Colombiana*. Amada Alegría de Enseñar. Colombia.

\_\_\_\_\_ (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. UNICEF. Bogotá. Colombia.

Carvajal, Arizaldo. (2008). *Elementos de Investigación Social Aplicada*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia.

Casamayor, G. (coord.), et.al. (2007). *Cómo dar respuesta a los conflictos, la disciplina en la enseñanza secundaria*. GRAO. España.

Congreso de la República de Colombia (2006) *Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia*. Bogotá. Colombia. Documento disponible en línea:

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf> Consultado en noviembre 11 de 2015.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994. Ley general de educación*. Bogotá. Colombia. Documento disponible en línea:

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) Consultado en noviembre 11 de 2015.

Collins, Randall; Makowsky, Michael (1972). *The discovery of society*. Random House. New York. Estados Unidos.

Collins, Randall (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

\_\_\_\_\_ (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos Editorial. Barcelona. España.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Informe para la Educación de Personas con Discapacidad*. Pdf. Sin más datos.

Coser, Lewis (1961). *Las funciones del conflicto escolar*. Fondo de Cultura Económica. México.

Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente – DAGMA- (2013). *Comuna 13 panorama ambiental*. Colombia. Documento disponible en línea:

<http://www.cali.gov.co/publico2/gobierno/dagmaweb/comuna13.htm> Consultado el 04 de Abril 2013.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2015). *Información Estadística. Estimaciones de Población 1985 - 2005 y Proyecciones de Población 2005 - 2020 Total Municipal por Área*. Colombia. Documento disponible en línea:

[http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06\\_20/Municipal\\_area\\_1985-2020.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/Municipal_area_1985-2020.xls) Consultado el 30 de marzo 2015.

Departamento Administrativo de Planeación (2014). *Caliencifras 2013*. Alcandía de Santiago de Cali. Documento disponible en línea:

[http://planeacion.cali.gov.co/Publicaciones/Cali\\_en\\_Cifras/Caliencifras2013.pdf](http://planeacion.cali.gov.co/Publicaciones/Cali_en_Cifras/Caliencifras2013.pdf) Consultado el 28 de marzo 2015.



Diario la Opinión de Cali Publicado el día 12 de Septiembre de 2009. Documento disponible en línea:

[http://www.laopinion.com.co/noticias/index.php?option=com\\_content&task=view&id=336092&Itemid=92](http://www.laopinion.com.co/noticias/index.php?option=com_content&task=view&id=336092&Itemid=92), Consultado el 01 de diciembre de 2010.

Díaz, Salvador (2007). *Propuesta pedagógica participativa para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violentas*. (Tesis maestría). Maestría en Pedagogía. Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. Colombia. Documento disponible en línea:

<http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9907/2/125349.pdf> Consultado el 30 de marzo 2015.

Funes Silvina, Damián Saint. (2010). *El conflicto en el contexto escolar: una oportunidad para avanzar en el desarrollo*. En XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León. Documento disponible en línea:

<http://C:\Users\deisy\Desktop\Modelos de Mediación.mht>. Consultado el 18 de octubre de 2010.

González, Jesús; Villalobos, Eira y Lauretti, Paola (2009). *Manejo y Resolución de conflictos escolares*. México. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Sin más datos. Documento disponible en línea:

<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=73e28cd5-49a6-4218-8735-b6d950df449e%40sessionmgr104&hid=101> Consultado el 21 de Septiembre 2013.

Kaplún, Gabriel (2008). *Educación ya fue?: culturas juveniles y educación*. Nordan Editorial. Ecuador.

Le Breton, David (2012). *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. Introducción. Cap. 1. Difícil entrada en la vida. Pp. 57-70 y Cap. 11. Violencias juveniles y lucha por el reconocimiento. Pp. 233-268.

Leiva, Juan (2007). *Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales*. (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. España. Documento disponible en línea:

<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/trsisuma/16851717.pdf> Consultado el 30 de marzo 2015.

Linaza, José. (Comp.) (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje de Jerome Bruner*. Alianza Editorial. Madrid. España.

María López González (Sin fecha). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España. Documento disponible en línea: [www.uclm.es/varios/revistas/.../pdf/.../Modelos\\_Discapacidad.doc](http://www.uclm.es/varios/revistas/.../pdf/.../Modelos_Discapacidad.doc) Consultado en Noviembre 11 de 2015.

Mario Acosta. 'Wer Ideas' (2015). *Niños. Alma buena y noble*. Caracas. Venezuela. Documento disponible en línea:

<http://werideas2.tumblr.com/post/109263088218/werideas-ink-epclan> Consultado el 20 de mayo 2015.

Martínez, José (2012). *Manual para intervenciones efectivas en la reducción del comportamiento agresivo en Escolares*. Gobernación del Valle del Cauca. Secretaría Departamental de Salud. Santiago de Cali. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. Colombia. Documento disponible en línea:

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf) Consultado en noviembre 11 de 2015.

Ministerio de Salud (2014). Política pública sobre discapacidad. Bogotá. Colombia. Documento disponible en línea:

[https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Discapacidad\\_Politica\\_Publica.aspx](https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Discapacidad_Politica_Publica.aspx) Consultado en Noviembre 11 de 2015.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (1997). *La Ley 361 de Febrero 7 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Bogotá. Colombia. Documento disponible en línea:

[http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673\\_documento.pdf](http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673_documento.pdf) Consultado en noviembre 11 de 2015.

Moncada, Constanza; Valencia, Fernando (2006). *Conflicto y Escuela: una experiencia en la zona de ladera de Cali*. Universidad San Buenaventura. Santiago de Cali. Colombia.

Mondragón, Gerardo; Ghiso, Alfredo (2010). *Pedagogía social*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia.

Montoya, John (2003). *Escuela, conflicto intergeneracional y Democracia*. L. Vieco e Hijos Ltda. Medellín. Colombia.

Mosquera, Alba Nelly; Portilla Ingrid (2011). *Entre gustos, lenguajes y parches: La convivencia en el colegio Antonio José Camacho*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia.

Nikolay Bogdanov-Belsky. (a) (1896). *Un ejercicio complicado*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (b) (1896). *Muchachos de pesca frente a un muelle*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (c) (1896). *Un recital Gusli*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (d) (1896). *Niña que lee en un prado*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (e) (1896). *En la puerta de la escuela*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (f) (1896). *Tira y afloja*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (g) (1896). *Contando de cabeza*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (h) (1896). *Niños en la ventana*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

\_\_\_\_\_ (i) (1896). *Pescador de caña en el atardecer*. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

Documento disponible en línea: <http://eldibujante.com/?p=9060> Consultado el 23 de mayo 2015.

Norka Arellano (2007). *La violencia escolar y la prevención del conflicto*. En revista *ORBIS Ciencias Humanas* N° 7. 2007. Venezuela. Pág. 23-45.

Orozco, Yohana; Meléndez Carlos (2010). *La promoción de la convivencia en el colegio Agustiniiano de Palmira. Una mirada al proceso participativo desde la comunidad educativa*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia.

Parsons, Talcott (1999). *El sistema social*. Alianza Editorial S.A. Madrid. España.

Paulin, Horacio; et. al (2006). *Concepciones de los directivos del nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar*. Cuadernos de Educación. Nov 2006. Vol. 4 Issue 4, p267-285. 19p. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Documento disponible en línea:

<http://ehis.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=34385b98-f4b4-42a2-9cd0-6f0fcb8b5e79%40sessionmgr115&vid=4&hid=109> Consultado el 21 de Septiembre 2013.

Paz, Ana (2005). *Conflicto en la escuela. Configuración de espacios de mediación*. Instituto de Educación y Pedagogía. Alcaldía de Santiago de Cali - Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia.

Periódico “*El Tiempo*” (a). Bogotá. Colombia. Febrero 11 de 2010. Pág.3.

Periódico “*el tiempo*” (b). Bogotá. Colombia. Septiembre 06 de 2010. ISSN121-9987. Pág. 13.

Portafolio de servicios del Colegio Porfirio Barba Jacob - (2012). Santiago de Cali. Colombia.

Reyes, Francisco, (Comp.) (1989). *Democracia y conflicto en la escuela*. Servigraphic Ltda. Bogotá. Colombia.

Ritzer, George (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA. Madrid. España.

Ritzer, George (1995). *Teoría Sociológica Clásica*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA. Madrid. España.

Samper, Sonia; Samper, Ximena (Sin año). *El conflicto en el contexto escolar: una oportunidad para avanzar en el desarrollo*. Sin más datos. Documento disponible en línea:

<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/MEDIACIONDECONFLICTOSES COLARES.pdf>. Consultado el 23 de Marzo 2013.

Sanín, José (1998). *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias*. Centro de estudios superiores sociales y políticos – CESEP-. Instituto juventud XXI de la corporación de promoción popular. Instituto popular de capacitación –IPC- de la corporación de promoción popular. Corporación PAISAJOVEN-GTZ. Medellín. Colombia.

Schutz, Alfred (1974). *El Problema de la Realidad Social*. Maurice Natanson. (comp.). Amorrortu. Cap. 1. Buenos Aires. Argentina.

Suares, Marínés (2004). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Valadez, Isabel (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. México.

Valderrama, Carlos. (2001). *Nociones del Conflicto en Actores Escolares*. Nómadas (Col), núm. 15, octubre. pp. 76-87. Universidad Central Colombia. Documento disponible en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927007.pdf> Consultado el 20 de Septiembre 2013.

Vinyamata, Eduard. (coord.), et.al. (2003). *Aprender del conflicto, conflictología y educación*. GRAÓ. España.

Vinyamata, Eduard (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Editorial Ariel S.A. España.

# ANEXOS

Apreciado niño:

**XXX**

Espero que se encuentre muy bien.

Vamos a realizar un estudio para tratar de aprender y comprender sobre el conflicto escolar, las manifestaciones o expresiones identificadas por los y las estudiantes y las soluciones que ellos proponen. Por esto, pido que me ayudes porque no sé mucho lo que piensan los niños y las niñas de tu edad con relación al conflicto escolar y las relaciones entre las personas de tu colegio.

Si aceptas estar en la investigación, realizaré preguntas sobre las formas en cómo se relacionan tus compañeros dentro del salón de clases, los desacuerdos, discusiones o peleas que se viven dentro del colegio, además quiero saber tus propuestas o soluciones ante los desacuerdos o peleas dentro de tu salón de clases y en los lugares en donde te relacionas, como el colegio, la casa y el barrio. Por ejemplo, preguntaré cómo te la llevas con tus compañeros, profesores, familiares o vecinos; qué haces cuando no te gusta algo de alguien; qué dices o haces cuando estás en desacuerdo con alguien, entre otros. Estas preguntas las realizaré en dos días en tiempo de una hora, todo lo que me digas será confidencial, es decir que no será público.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento de la investigación. Además, si decides que no quieres seguir en el estudio, puedes darlo por terminado cuando quieras. Nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides que no quieres continuar en el estudio. Recuerda que estas preguntas tratan sobre lo que tú crees. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas), lo importante es lo que tú piensas al respecto.

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en la investigación, no lo firmes. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea después de empezar, no tendrás ningún problema.

---

Firma del participante de la investigación      Fecha \_\_\_\_\_

---

Firma de la investigadora      Fecha \_\_\_\_\_

Apreciado (a) papito o mamita, la Ley exige de forma explícita el hecho de que toda actuación en el ámbito de lo social, específicamente cuando se quiere trabajar o intervenir con menores de edad, requiere, con carácter general, el previo consentimiento informado a los acudientes. El presente documento **“CONSENTIMIENTO INFORMADO” es un permiso** obtenido del acudiente para la realización de procedimientos dirigidos desde el área de Trabajo Social, este documento está escrito en lenguaje comprensible para el acudiente, para ser aprobado debe ir fechado y firmado por el acudiente y el profesional.

Mi nombre es: Peggy Catherine Ceballos Rosero, soy estudiante de decimo semestre de Trabajo Social de la Universidad del Valle, y estuve vinculada el año pasado al colegio Porfirio Barba Jacob como Trabajadora Social en práctica, en estos momentos me encuentro realizando una investigación para optar al título de Trabajadora Social, dicho estudio trata sobre el conflicto escolar en salones con inclusión educativa al interior de la institución y quiero comprender las manifestaciones del conflicto escolar identificadas por los y las estudiantes del grado tercero con inclusión educativa y las soluciones que ellos proponen a este tipo de manifestaciones, ya que considero pertinente el trabajo en este tema, debido a los crecientes casos de violencia escolar, lo que ayudará a comprenderlo y reducirlo, pero a partir de las propuestas de los mismos estudiantes que la viven.

Le solicito comedidamente el permiso a su hijo (a) de participar de dicha investigación, ya que como Trabajadora Social en práctica realicé acercamientos previos con su hijo (a), en cuanto a inclusión educativa, que implicó toda una cultura del reconocimiento del otro desde la diversidad, en donde observé que su hijo (a) tiene muchas cualidades, las más pertinentes a la investigación es que es un (a) estudiante destacado (a) por su personalidad espontánea y creativa, además de su elocuencia para expresar sus opiniones, convirtiéndolo (a) en una persona autónoma y propositiva, razón por la cual se realizarán técnicas de la investigación social como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, las cuales serán grabadas y filmadas, en un tiempo determinado de una (1) sesión de una (1) hora por cada técnica. Resaltando que dicha investigación no afectará su rendimiento académico, puesto que comprende del permiso de la docente y los directivos del colegio.

Santiago de Cali \_\_\_\_\_ Yo, \_\_\_\_\_ con documento de identidad número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ como acudiente del (niño, niña o adolescente) \_\_\_\_\_ con documento de identidad número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ quien no tiene la posibilidad de tomar decisiones por sí mismo (a), por ser menor de edad. Manifiesto que se ha obtenido su asentimiento y otorgo de manera voluntaria mi permiso para que se le incluya como sujeto de estudio en la investigación *Conflicto Escolar: Manifestaciones y Soluciones Desde la Mirada de los y las estudiantes del colegio Porfirio Barba Jacob en el año 2013*, luego de haber conocido la información sobre dicho estudio y en su colaboración en el mismo, y en el entendido de que:

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ambos en caso de no aceptar la invitación.
- No existen ningún tipo de riesgos en participar de dicha investigación.
- Toda información suministrada por el niño, niña o adolescente será manejada de forma confidencial (por la investigadora, institución y profesores académicos de la Universidad del Valle) sin embargo por respeto, no se dejarán los nombres propios.
- Puedo retirarlo de la investigación social si lo considero conveniente a sus intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la carta de revocación respectiva.
- No haremos ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por la colaboración en el estudio.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.



Hago constar que el presente documento se me ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea.

**Acepto** la participación de mi hijo (a) en dicha investigación social. **(Firme aquí abajo SI está de acuerdo que su hijo (a) participe de la investigación social)**

\_\_\_\_\_  
Firma

Cc No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Rechazo** de manera voluntaria, al no estar de acuerdo con los lineamientos descritos **(Firme aquí abajo si NO está de acuerdo que su hijo (a) participe de la investigación social)**

\_\_\_\_\_  
Firma

Cc No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Firma de investigadora**

**Cc No.** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_

**En caso de tener alguna duda o inquietud llamar al teléfono móvil: 3137490345.**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO.**

**CONFLICTO ESCOLAR: MANIFESTACIONES Y SOLUCIONES DESDE LA  
MIRADA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL COLEGIO  
PORFIRIO BARBA JACOB EN EL AÑO 2013**

**INSTRUMENTO**  
**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA ESTUDIANTES.**

Nombre de participantes	Edad	Género	Dirección
<b>Entrevistadora:</b>		<b>Fecha:</b>	
		<b>Localidad:</b>	
<b>Horario inicial:</b>		<b>Horario final:</b>	
<b>Materiales utilizados:</b>			

**OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

- Comprender los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes del grado tercero con inclusión educativa.
- Caracterizar las manifestaciones del conflicto escolar prevalentes en el grado tercero con inclusión educativa.
- Caracterizar las soluciones propuestas por los y las estudiantes frente a las manifestaciones del conflicto escolar.

**EJE N° 1**

**SIGNIFICADOS DEL CONFLICTO ESCOLAR**

**Sub-eje 1.1**

**Construcciones de sentido del conflicto escolar**

¿Qué sabe del conflicto?

¿Qué piensa del conflicto?

¿Considera que en su colegio hay conflicto, por qué?

¿Cómo piensa que deberían verse los problemas?

¿Qué piensa cuando ve a otras personas en conflicto?

¿Para usted es importante resolver los conflictos, por qué?

### **Sub-eje 1.2**

#### **Aspectos simbólicos e interaccionales en torno al conflicto de acuerdo al contexto de los y las estudiantes**

¿Alguna vez ha peleado con algún compañero cómo fue?

¿Ha visto personas en conflicto, que hace?

¿Qué hace cuando tiene una situación difícil con alguien?

¿En su barrio ha visto conflicto entre las personas, qué opinas de ello?

¿En su casa hay conflictos, usted cómo se siente?

¿Qué hace cuando ves un conflicto?

¿Cómo se sintió al pelearse o al no estar de acuerdo con alguien, por qué?

¿Cuándo tiene problemas que piensa?

¿Cómo es la relación con tus compañeros?

¿En su salón hay conflictos entre sus compañeros, por qué?

¿Con cuales personas del colegio le gusta hablar más y que hacen?

¿Con cuales personas del colegio no le gusta hablar, por qué, que hace usted?

¿Dentro del salón quien es la persona con la que comparte más y por qué?

¿Qué quisiera que cambiara de sus relaciones con sus compañeros y por qué?

¿La vas con todos tus compañeros del salón o del colegio, por qué?

¿Ahora cuéntame de la relación con sus profesores y personas que trabajan en el colegio?

¿Cómo es la relación con los padres de sus compañeros?

¿Qué hace cuando usted no está de acuerdo con otra persona?

¿Qué hace cuando le molesta algo de otra persona?

¿Usted ha tenido conflictos con otras personas del colegio, por qué?

¿Cuándo usted ha tenido conflictos con otras personas que hace?

¿Se resolvió ese conflicto, cómo?

### **Sub-eje. 1.3**

#### **Lenguaje en torno al conflicto**

¿Qué dice cuando una persona le cae mal?

¿Cuándo no está de acuerdo con alguien, se lo dice?

¿Cuándo pelea o se disgusta con un compañero, que le dice?

¿Qué dice cuando otra persona hace algo que no le gusta?

¿Qué dice cuando no le gusta algo de otra persona?

¿Te cae mal alguien del colegio o del salón, por qué?

¿Qué le dice a esta persona?

¿Quién de tus compañeros sabe que te caen mal esa persona, que dicen o hacen ellos?

### **Sub-eje 1.4**

#### **Aspectos históricos y culturales de los y las estudiantes con relación al conflicto**

¿En su familia han habido conflictos, cuáles?

¿Ha tenido conflictos con sus amigos fuera del colegio, cómo han sido?

¿Ha tenido conflictos con sus vecinos como han sido?

¿En su familias ha habido conflictos o desacuerdos con vecinos, cómo se dio?

¿Cómo se resolvió ese problema?

¿En su barrio hay peleas o discusiones, cuáles?

¿Cómo lo solucionan?

¿En su casa hay conflictos o desacuerdos, cómo son?

¿Lo arreglan, cómo?

¿Qué hace cuando ven peleas o discusiones en su barrio o en su casa?

¿Usted piensa que el conflicto es lo mismo que violencia, por qué?

## **EJE 2**

### **MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR EN EL GRADO TERCERO CON INCLUSIÓN EDUCATIVA**

#### **Sub-eje 2.1**

##### **Tipos y motivos del conflicto expresados en el ámbito escolar.**

¿Cómo se dan los conflictos que tienes en el colegio?

¿Cómo han sido los conflictos o desacuerdos que se han dado entre las personas del colegio?

¿Tienes un parche de amigos o una persona con la que más la vas, que hacen cuando te ven peleando con alguien?

¿Si tú ves a un amigo peleando con otra persona, que haces, le ayudas a pelear o los separas?

¿Cómo fueron las peleas o desacuerdos que has tenido en el colegio?

¿Por qué se han dado las discusiones o peleas y desacuerdos que has tenido en el colegio?

¿Cuáles han sido las causas de las peleas o desacuerdos entre las personas del colegio?

#### **Sub-eje 2.2**

##### **Expresiones y comportamientos a través de las cuales se manifiesta el conflicto.**

¿Cuándo está en desacuerdo con alguien usted que hace?

¿Cómo afronta los problemas con sus compañeros?

¿Con cuál de sus compañeros comparte menos y por qué?

¿Le gusta estar en el colegio? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más le gusta del colegio y por qué?

¿Qué es lo que menos le gusta del colegio y por qué?

¿Qué hace cuando algo les molesta?

¿Si ve a sus compañeros peleando qué hacen?

¿Si fueras el profesor y ves que tus estudiantes están peleando qué harías?

¿Cómo actúan las demás personas cuando hay peleas entre compañeros?

¿Qué hacen los profesores, cuando hay peleas entre estudiantes?

¿Qué dicen los profesores si los ven peleando entre ustedes?

¿Has visto discusión entre sus profesores, qué opinas?

¿Has tenido desacuerdos o discusiones con tus profesores, directores o coordinadores, por qué?

### **Sub-eje 2.3**

#### **Actores del conflicto escolar.**

¿Quiénes hacen parte de las peleas y desacuerdos que ha visto?

¿Con quiénes del colegio has tenido discusiones o problemas?

¿Cuándo tienes conflictos a quienes acudes?

¿Cuándo hay peleas o discusiones quienes lo resuelven?

¿Si tienes desacuerdos o peleas con alguien, lo solucionas tú mismo o llamas a otra persona, por qué?

¿Consideras importante que otra persona te ayude a resolver los problemas entre compañeros, por qué?

## **EJE 3**

### **SOLUCIONES FRENTE A LAS MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR PROPUESTAS POR LOS Y LAS ESTUDIANTES.**

#### **Sub-eje 3.1**

##### **Consensos frente al conflicto escolar.**

¿Cuándo tienes conflictos llegan a acuerdos, cuáles?

¿Si no llegas a acuerdos, por qué?

¿A qué tipos de acuerdos llegas cuando tienen discusiones o peleas?

¿Quiénes participan de los acuerdos o desacuerdos, como lo hacen?

#### **Sub-eje 3.2**

##### **Arbitraje y Mediación de la tercera parte frente al conflicto.**

¿Cómo te sientes cuando otra persona te ayuda a solucionar el conflicto, por qué?

¿Consideras importante que otra persona te ayude a resolver el problema con tu compañero, por qué?

¿Cómo te gustaría que te ayuden a resolver el problema con tu compañero?

#### **Sub-eje 3.3**

##### **Participación de los actores en resolución del conflicto.**

¿Crees importante que todas las personas que pelean o discuten solucionen por ellos mismos los conflictos, por qué?

¿Cuándo tienes un problema con alguien prefieres arreglarlo tú mismo, por qué, como lo haces?

¿Piensas que debe de haber otra persona que ayude a solucionar los problemas entre tus compañeros, por qué?

¿Propones soluciones de las peleas o de las discusiones que tienes, cómo?

#### **Sub-eje 3.4**

##### **Conciliación y Negociación frente al conflicto.**

¿Llegas a acuerdos cuando tienes problemas con un compañero, por qué?

¿Cómo llegas a los acuerdos cuando tienes desacuerdos, discusiones o peleas?

¿Cuándo tienes una discusión o desacuerdo con alguien intercambias ideas para solucionarlo, cuáles?

#### **Sub-eje 3.5**

##### **Conducción frente al conflicto escolar.**

¿Piensas que en una discusión o pelea alguien tiene la razón, por qué?

¿Cuándo discutes con tus compañeros prefieres darles la razón o no, por qué?

¿Qué prefieres hacer cuando tienes discusiones o desacuerdos con tus compañeros, profesores o directivos?

¿Cuándo tienes problemas en el colegio como los resuelves?

¿Si ves peleando a algunos de tus compañeros como creerías que debería de arreglarse el problema?

¿Cómo actúas ante un problema con otra persona del colegio?

¿Si fueras un profesor como crees que se debe de arreglar una pelea o discusión entre estudiantes?

¿Cuéntame sobre la forma en que los profesores o personas que trabajan en el colegio resuelven un problema cuando ven peleando o discutiendo a los estudiantes?

¿Cuándo tienes una situación difícil o problemática que opciones tomas para resolverlas?

¿Cuándo tienes problemas con otra persona que haces y que piensas que deberías hacer?

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO.**

**CONFLICTO ESCOLAR: MANIFESTACIONES Y SOLUCIONES DESDE LA  
MIRADA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL COLEGIO  
PORFIRIO BARBA JACOB EN EL AÑO 2013**

**INSTRUMENTO**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DOCENTE.**

**OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

- Comprender los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes del grado tercero con inclusión educativa.
- Caracterizar las manifestaciones del conflicto escolar prevalentes en el grado tercero con inclusión educativa.
- Caracterizar las soluciones propuestas por los y las estudiantes frente a las manifestaciones del conflicto escolar.

**EJE N° 1**

**SIGNIFICADOS DEL CONFLICTO ESCOLAR**

**Sub-eje 1.1**

**Construcciones de sentido del conflicto escolar**

¿Qué sabe del conflicto?

¿Qué piensa del conflicto?

¿Considera que en su colegio hay conflicto, por qué?

¿Ha visto en sus estudiantes peleas y discusiones, cómo fue?

¿Qué significado para usted ver pelear o discutir a sus estudiantes?

¿Qué piensa cuando ve a otras personas en conflicto?



- ¿Para usted es importante resolver los conflictos, por qué?
- ¿Usted fomenta el debate como algo constructivo dentro del salón, por qué?
- ¿Piensa que el conflicto es lo mismo que la violencia, cuénteme de ello?
- ¿Opina que el conflicto es lo mismo que el Bullying, por qué?

### **Sub-eje 1.2**

#### **Aspectos simbólicos e interaccionales en torno al conflicto de acuerdo al contexto de los y las estudiantes**

- ¿Ha tenido discusiones o desacuerdos con sus estudiantes, descríbalos?
- ¿Qué hace cuando tiene una situación difícil con alguien, cómo se sintió?
- ¿Ha visto a personas del colegio en conflicto, descríbalos?
- ¿En su salón hay conflictos entre sus estudiantes, por qué?

### **Sub-eje. 1.3**

#### **Lenguaje en torno al conflicto**

- ¿Qué dice cuando ve a sus estudiantes pelear o discutir?
- ¿Cuándo no está de acuerdo con algún acudiente de sus estudiantes que dice?
- ¿Cuándo está en desacuerdo con alguno de sus estudiantes, que le dice?

### **Sub-eje 1.4**

#### **Aspectos históricos y culturales de los y las estudiantes con relación al conflicto**

- ¿Considera importante reconocer el conflicto como una herramienta positiva de las relaciones interpersonales, por qué?
- ¿Ha observado conflicto entre las familias de sus estudiantes, descríbalos?
- ¿Ha observado o se ha enterado de peleas o discusiones de sus estudiantes por fuera del colegio?
- ¿Usted piensa que el conflicto es lo mismo que violencia, por qué?
- ¿Considera importante resolver el conflicto entre sus estudiantes, por qué?

## **EJE 2**

### **MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR EN EL GRADO TERCERO CON INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

#### **Sub-eje 2.1**

##### **Tipos y motivos del conflicto expresados en el ámbito escolar.**

- ¿Cómo se dan los conflictos que tienen sus estudiantes en el colegio?
- ¿Cómo fueron las peleas o desacuerdos que han tenido sus estudiantes en el colegio?
- ¿Cuál han sido los motivos por los cuales sus estudiantes pelean o discuten?
- ¿Qué otros comportamientos referentes al conflicto observa en sus estudiantes?
- ¿Qué desacuerdos, discusiones o peleas ha tenido con sus estudiantes?

#### **Sub-eje 2.2**

##### **Expresiones y comportamientos a través de las cuales se manifiesta el conflicto.**

- ¿Cómo afronta los problemas con sus estudiantes?
- ¿Qué comportamientos, gestos o expresiones observa en sus estudiantes cuando no están de acuerdo con algo o tienen una pelea con otros compañeros?
- ¿Qué piensa de esos comportamientos o gestos de sus estudiantes con relación al conflicto?
- ¿Si ve a sus estudiantes peleando o discutiendo qué hace?

#### **Sub-eje 2.3**

##### **Actores del conflicto escolar.**

- ¿Quiénes hacen parte de las peleas y desacuerdos que ha visto en el colegio?
- ¿Usted ha estado en desacuerdo, ha tenido discusiones o peleas con algún estudiante?
- ¿Usted ha tenido desacuerdos o discusiones con los padres de familia de sus estudiantes?
- ¿Ha habido desacuerdos o situaciones difíciles entre los padres de familia y estudiantes?
- ¿Cuándo hay un problema entre sus estudiantes, lo soluciona usted como docente o acude a alguien para resolverlo, por qué?
- ¿Entre quienes resuelven las peleas o discusiones de los estudiantes, cómo lo hacen?

### **EJE 3**

#### **SOLUCIONES FRENTE A LAS MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR PROPUESTAS POR LOS Y LAS ESTUDIANTES.**

##### **Sub-eje 3.1**

###### **Consensos frente al conflicto escolar.**

¿Cuándo sus estudiantes tienen conflictos llegan a acuerdos, cuáles?

¿Usted en clase propicia soluciones a sus estudiantes cuando hay desacuerdos, cómo lo hace?

¿Dentro del salón quienes participan de los acuerdos o desacuerdos, como lo hacen?

##### **Sub-eje 3.2**

###### **Arbitraje y Mediación de la tercera parte frente al conflicto.**

¿Considera importante que otra persona le ayude a resolver el problema entre sus estudiantes, por qué?

¿Cómo le gustaría que le ayuden a resolver el problema con sus estudiantes?

##### **Sub-eje 3.3**

###### **Participación de los actores en resolución del conflicto.**

¿Cree importante que todas las personas que pelean o discuten solucionen por ellos mismos los conflictos, por qué?

##### **Sub-eje 3.4**

###### **Conciliación y Negociación frente al conflicto.**

¿Propicia el intercambio de ideas para resolver el problema o desacuerdos entre sus estudiantes, cuáles?

##### **Sub-eje 3.5**

###### **Conducción frente al conflicto escolar.**

¿Cuándo tiene una situación difícil o problemática entre sus estudiantes que opciones toma para resolverlas?

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**

**CONFLICTO ESCOLAR: MANIFESTACIONES Y SOLUCIONES DESDE LA  
MIRADA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL COLEGIO  
PORFIRIO BARBA JACOB EN EL AÑO 2013**

**INSTRUMENTO  
GRUPO FOCAL**

Nombre de participantes	Edad	Género	Condición
<b>Entrevistadora:</b>		<b>Fecha:</b>	
<b>Observador:</b>		<b>Localidad:</b>	
<b>Horario inicial:</b>		<b>Horario final:</b>	
<b>Materiales utilizados:</b>			

**OBJETIVO DEL GRUPO FOCAL**

- Comprender los significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes del grado tercero con inclusión educativa.
- Caracterizar las manifestaciones del conflicto escolar prevalentes en el grado tercero con inclusión educativa.
- Caracterizar las soluciones propuestas por los y las estudiantes frente a las manifestaciones del

conflicto escolar.

Este grupo focal se realiza con el fin de comprender lo que se piensa frente al conflicto escolar, los puntos de vista, las relaciones y otros aspectos entre los participantes.

Dicha conversación que se tendrá será manejada de forma confidencial, de igual forma será grabada con el fin de que todos los aportes que se realicen no se vayan a olvidar o pasar por alto, permitiendo que queden registrados para la ejecución del análisis que luego se les entregará a los participantes, por lo que las opiniones de todos serán respetadas y tenidas en cuenta.

### **INSTRUCCIONES SOBRE LA DINÁMICA A SEGUIR.**

Se explica cómo se desarrollará el grupo focal, teniendo presente los siguientes puntos:

- Levantar la mano para participar, esto para respetar la palabra del otro cuando esté hablando
- Expresar la duración del grupo focal, el cual no durará más de 2 horas
- Mencionar los ejes y sub-ejes a tratar
- Hablar de la importancia de expresar abiertamente las opiniones

### **DESARROLLO DE LA ENTREVISTA**

#### **EJE N° 1 SIGNIFICADOS DEL CONFLICTO ESCOLAR**

##### **Sub-eje 1.1**

##### **Construcciones de sentido del conflicto escolar**

¿Qué saben del conflicto?

¿Qué piensan del conflicto?

¿Consideran que en su colegio hay conflicto, por qué?

¿Cómo piensan que deberían verse los problemas?

¿Qué piensa cuando ve a otras personas en conflicto?

¿Para usted es importante resolver los conflictos, por qué?

## **Sub-eje 1.2**

### **Aspectos simbólicos e interaccionales en torno al conflicto de acuerdo al contexto de los y las estudiantes**

- ¿Alguna vez ha peleado con algún compañero cómo fue?
- ¿Han visto personas en conflicto, ustedes que hacen?
- ¿Cómo actúan o reaccionan cuando tienen una situación difícil con alguien?
- ¿En su barrio has visto conflicto entre las personas, qué opinas de ello?
- ¿En su casa hay conflictos, usted cómo se siente?
- ¿Qué hacen cuando en su casa, colegio o barrio hay conflictos?
- ¿Cómo se sintió al pelearse o al no estar de acuerdo con alguien?
- ¿Cuándo tienen problemas que piensan?
- ¿Cómo es la relación entre compañeros?
- ¿En su salón hay conflictos entre sus compañeros, por qué?
- ¿Con cuales personas del colegio les gusta hablar más y que hacen?
- ¿Con cuales personas del colegio no les gusta hablar y que hacen?
- ¿Dentro del salón quien es la persona con la que comparte más y por qué?
- ¿Qué quisiera que cambiara de sus relaciones con sus compañeros y por qué?
  
- ¿La vas con todos tus compañeros del salón o del colegio, por qué?
  
- ¿Ahora cuéntenme de la relación con sus profesores y personas que trabajan en el colegio?
  
- ¿Cómo es la relación con los padres de sus compañeros?
  
- ¿Qué hace cuando usted no está de acuerdo con otra persona?
- ¿Qué hace cuando le molesta algo de otra persona?
- ¿Usted ha tenido conflictos con otras personas del colegio, por qué?
- ¿Cuándo usted ha tenido conflictos con otras personas que hace?
- ¿Se resolvió ese conflicto, cómo?

## **Sub-eje. 1.3**

### **Lenguaje en torno al conflicto**

- ¿Qué dicen cuando una persona les cae mal?

- ¿Cuándo no están de acuerdo con alguien, se lo dicen?
- ¿Cuándo pelean o se disgustan con un compañero, que le dicen?
- ¿Qué dicen cuando otra persona hace algo que no les gusta?
- ¿Qué dicen cuando no les gusta algo de otra persona?
- ¿Están en desacuerdo con alguien del colegio, por qué?
- ¿Qué le dicen a esta persona?
- ¿Quién de tus compañeros sabe que te caen mal esa persona, que dicen o hacen ellos?

#### **Sub-eje 1.4**

##### **Aspectos históricos y culturales de los y las estudiantes con relación al conflicto**

- ¿En sus familias han habido conflictos, cuáles?
- ¿Han tenido conflictos con sus amigos fuera del colegio, cómo han sido?
- ¿Han tenido conflictos con sus vecinos como han sido?
- ¿En sus familias ha habido conflictos o desacuerdos con vecinos, cómo se dio?
- ¿En sus barrios hay peleas o discusiones, cuáles?
- ¿En sus casas hay conflictos o desacuerdos, cómo son?
- ¿Qué hacen cuando ven peleas o discusiones en su barrio o en su casa?

## **EJE 2**

### **MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR EN EL GRADO TERCERO CON INCLUSIÓN EDUCATIVA**

#### **Sub-eje 2.1**

##### **Tipos y motivos del conflicto expresados en el ámbito escolar.**

- ¿Cómo se dan los conflictos que ustedes tienen en el colegio?
- ¿Cómo han sido los conflictos o desacuerdos que se han dado entre las personas del colegio?
- ¿Cómo fueron las peleas o desacuerdos que ustedes han tenido en el colegio?
- ¿Por qué se han dado las discusiones o peleas y desacuerdos en el colegio?
- ¿Cuáles han sido las causas de las peleas o desacuerdos entre las personas del colegio?

#### **Sub-eje 2.2**

##### **Expresiones y comportamientos a través de las cuales se manifiesta el conflicto.**

- ¿Cuándo están en desacuerdo con alguien que hacen?
- ¿Cómo afrontan los problemas con sus compañeros?
- ¿Con cuál de sus compañeros comparte menos y por qué?
- ¿Le gusta estar en el colegio? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más le gusta del colegio y por qué?
- ¿Qué es lo que menos le gusta del colegio y por qué?
- ¿Qué hacen cuando algo les molesta?
- ¿Si ven a sus compañeros peleando qué hacen?
- ¿Si fueran el profesor y ven que sus estudiantes están peleando que harían?
- ¿Cómo actúan las demás personas cuando hay peleas entre compañeros?
- ¿Han visto discusión entre sus profesores, qué opinan?
- ¿Han tenido desacuerdos o discusiones con sus profesores, directores o coordinadores, por qué?

### **Sub-eje 2.3**

#### **Actores del conflicto escolar.**

- ¿Quiénes hacen parte de las peleas y desacuerdos que has visto?
- ¿Con quiénes del colegio han tenido discusiones o problemas?
- ¿Cuándo tienen conflictos a quienes acuden?
- ¿Cuándo hay peleas o discusiones quienes lo resuelven?
- ¿Si tienen desacuerdos o peleas con alguien, lo solucionan entre ustedes o llaman a otra persona, por qué?
- ¿Consideran importante que otra persona les ayude a resolver los problemas entre compañeros, por qué?

## **EJE 3**

### **SOLUCIONES FRENTE A LAS MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR PROPUESTAS POR LOS Y LAS ESTUDIANTES**

#### **Sub-eje 3.1**

#### **Consensos frente al conflicto escolar.**

- ¿Cuándo tienen conflictos llegan a acuerdos, cuáles?
- ¿Si no llegan a acuerdos, por qué?



¿A qué tipos de acuerdos llegan cuando tienen discusiones o peleas?

¿Quiénes participan de los acuerdos o desacuerdos, cómo lo hacen?

### **Sub-eje 3.2**

#### **Arbitraje y Mediación de la tercera parte frente al conflicto.**

¿Cómo se sienten cuando otra persona les ayuda a solucionar el conflicto, por qué?

¿Consideran importante que otra persona les ayude a resolver el problema con su compañero, por qué?

¿Cómo les gustaría que le ayuden a resolver el problema con algún compañero?

### **Sub-eje 3.3**

#### **Participación de los actores en resolución del conflicto.**

¿Creen importante que todas las personas que pelean o discuten solucionen por ellos mismos los conflictos, por qué?

¿Cuándo tienen un problema con alguien prefieren arreglarlo ustedes mismos, por qué, como lo hacen?

¿Piensan que debe haber otra persona que les ayude a solucionar los problemas entre sus compañeros, por qué?

¿Ustedes proponen soluciones de las peleas o de las discusiones que tienen, cómo?

### **Sub-eje 3.4**

#### **Conciliación y Negociación frente al conflicto.**

¿Ustedes llegan a acuerdos cuando tienen problemas con un compañero, por qué?

¿Cómo llegan a los acuerdos cuando tienen desacuerdos, discusiones o peleas?

¿Cuándo tienen una discusión o desacuerdo con alguien intercambian ideas para solucionarlo, cuáles?

### **Sub-eje 3.5**

#### **Conducción frente al conflicto escolar.**

¿Piensan que en una discusión o pelea alguien tiene la razón, por qué?

¿Cuándo discuten con sus compañeros ustedes prefieren darles la razón o no, por qué?

¿Ustedes qué prefieren hacer cuando tienen discusiones o desacuerdos con sus compañeros, profesores o directivos?

¿Cuándo tienen problemas en el colegio como los resuelven?

¿Si ven peleando a algunos de sus compañeros como creerían que debería de arreglarse el problema?

¿Cómo actúan ante un problema con otra persona del colegio?

¿Si fueran profesores como creen que se debe de arreglar una pelea o discusión entre estudiantes?

¿Cuéntenme sobre la forma en que los profesores o personas que trabajan en el colegio resuelven un problema cuando ven peleando o discutiendo a los estudiantes?

¿Cuándo tienen una situación difícil o problemática que opciones toman para resolverlas?

¿Cuándo ustedes tienen problemas con otra persona que hacen y que piensan que deberían hacer?

***Se da culminación a las preguntas del Grupo Focal y se pregunta a los participantes si tienen inquietudes o comentarios. Se dan las gracias por la participación.***

## MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

<b>Categoría</b>	<b>Verbatim</b>	<b>Análisis</b>
Significados del conflicto escolar atribuidos por los y las estudiantes.		
Manifestaciones del conflicto escolar.		
Soluciones frente a las manifestaciones del conflicto escolar propuestas por los y las estudiantes.		